

REVUE

PÉDAGOGIQUE

Second semestre 1880

(Nos 7 à 12

REVUE

PÉDAGOGIQUE

PUBLIÉE SOUS LES AUSPICES
ET AVEC LA COLLABORATION DE MEMBRES DE L'INSTITUT, PROFESSEURS
ET INSPECTEURS DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC,
DIRECTEURS D'ÉCOLES NORMALES ET INSTITUTEURS LIBRES

DIRECTEUR

M. Hippolyte COCHERIS
Inspecteur général de l'Instruction publique

TROISIÈME ANNÉE

Second semestre 1880



PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

1880

REVUE PÉDAGOGIQUE

UN FRAGMENT DES ŒUVRES DE PESTALOZZI

Nous avons reçu de notre collègue et ami M. Cadet une lettre, qui exprime ses regrets de ne pouvoir donner en ce moment la suite de ses intéressantes études pédagogiques. Nos lecteurs regretteront comme nous cet arrêt momentané; mais ils prendront patience en lisant l'excellent article de notre nouveau collaborateur M. le Dr Darin, qui veut bien nous faire connaître un précieux fragment des œuvres de Pestalozzi.

Voici la lettre de M. Cadet :

A Monsieur Cocheris, inspecteur général de l'instruction publique, directeur de la Revue.

Mon cher ami,

Je vous devais, à vous et à vos lecteurs, ma septième lettre sur la pédagogie; mais vous savez combien peu une tournée d'inspection générale laisse de loisir, et je me trouve forcé de vous demander crédit d'un mois ou deux pour la suite de mon cours. La place que vous voulez bien me réserver dans la *Revue* sera cette fois avantageusement occupée, si vous n'y voyez pas d'obstacle, par une lettre, non plus d'un interprète tel quel des doctrines pédagogiques, mais d'un des créateurs, des apôtres, et, on peut le dire avec vérité, des martyrs de la pédagogie, de Pestalozzi en personne.

Mon excellent ami M. le Dr Eugène Darin, licencié ès lettres, secrétaire de la Caisse des écoles de Chaville, dont je suis heureux de vous assurer la précieuse collaboration, traduit, pour la première fois en notre langue, l'ouvrage si intéressant qui a pour titre : *Comment Gertrude instruit ses enfants*.

Le fragment que je vous propose de détacher de cet important travail qui va bientôt enrichir votre bibliothèque pédagogique, a été composé par Pestalozzi le 1er janvier 1801, alors qu'il avait réussi à se faire nommer sous-maître à Berthoud, sans appointements ! C'est le récit émouvant de ses débuts si pénibles, de ses cruelles épreuves ; mais aussi de son indomptable courage, à Neuhof et à Stanz ; au milieu des ruines faites par l'invasion française, Pestalozzi, sans autres ressources que son dévouement inépuisable, pourvoit aux besoins des orphelins qu'il a recueillis, et cherche à combattre l'ignorance plus encore que la misère. Il n'est pas encore en possession de ses méthodes d'enseignement ; mais il a déjà toute sa puissance de volonté, tout son amour de l'enfance, toute sa passion pour le bien de l'humanité. Nulle lecture ne me paraît plus propre à rallumer ou entretenir le feu sacré que les héroïques mémoires de cet homme de bien, qui, pour être plus sûrement utile à son pays et au monde, s'était fait à lui-même le serment qu'il a si courageusement tenu, malgré toutes les rigueurs de la fortune :

« Je veux être maître d'école. »

FÉLIX CADET,
Inspecteur général délégué
de l'enseignement primaire.

LÉONARD ET GERTRUDE

Fragment

COMMENT GERTRUDE INSTRUIT SES ENFANTS (1).

I

Berthoud, jour de l'an 1801.

Mon cher Gessner (2),

Tu me dis qu'il serait temps de donner au public des explications sur mes idées au sujet de l'enseignement du peuple.

Je me mets à l'œuvre aujourd'hui, et, de même que Lavater adressait à Zimmermann (3) ses *Vues sur l'éternité*, c'est à toi que je veux exposer, dans une série de lettres et aussi clairement qu'il me sera possible, mes vues, ou plutôt mes aperçus sur cette question.

L'enseignement populaire s'est offert à mes yeux comme un immense marécage; je l'ai parcouru en m'enfonçant résolument dans la boue, et je ne me suis arrêté qu'après avoir reconnu les sources qui alimentaient ces eaux croupissantes, les obstacles qui s'opposaient à leur écoulement, et avoir noté les endroits où l'on pourrait peut-être établir des canaux de dérivation.

---

(1) Gertrude est l'héroïne du roman de Pestalozzi intitulé : *Léonard et Gertrude:* c'est le type de la mère de famille.

(2) Les quatorze lettres dont se compose cet ouvrage sont datées de Berthoud ou Burgdorf, seconde ville du canton de Berne, que Pestalozzi habitait depuis l'été de 1799. — Elles sont adressées à son ami, le patriote Henri Gessner, libraire à Zurich et fils de l'auteur des *Idylles*, Salomon Gessner.

(3) Lavater (J. Gaspar) (1741 à 1801), né à Zurich, pasteur, écrivain et poète, créateur de la *physiognomonie* ou art de connaître les hommes d'après leur physionomie. — Zimmermann (Jean-George) (1728 à 1795), né à Brugg en Argovie, médecin et philosophe, auteur des *Considérations sur la solitude;* il devint fou sur la fin de sa vie.

Laisse-moi te conduire un moment dans les détours du labyrinthe dont le hasard, bien plus que mon adresse et mon intelligence, a fini par m'ouvrir l'issue.

Depuis longtemps, hélas! depuis les années de mon adolescence, une seule, unique et puissante aspiration faisait battre mon cœur: tarir les sources de la misère où je voyais le peuple plongé autour de moi!

Il y a plus de trente ans que j'ai mis la main à l'œuvre que je poursuis aujourd'hui. Et les *Éphémérides* d'Iselin (1) sont là pour attester que je suis loin encore d'avoir accompli le rêve que je cherchais, dès cette époque, à réaliser.

Je vivais toute l'année en compagnie de plus de cinquante petits mendiants; je partageais mon pain avec eux dans la pauvreté, et je vivais moi-même comme un mendiant, pour apprendre à faire vivre les mendiants comme des hommes (2).

Mon idéal d'éducation pour ces enfants embrassait l'agriculture, l'industrie et le commerce. Dans ces trois genres de professions, j'apportais une grande élévation et une grande sûreté de jugement à tout ce qui concernait l'ensemble et les parties essentielles de mon plan; je n'y aperçois encore aujourd'hui aucune erreur fondamentale. Mais ce qui n'est pas moins exact, c'est que, dans aucune de ces trois branches, je ne possédais les finesses et les détails du métier, et que je n'avais pas un caractère à m'attacher fermement aux minuties. J'étais aussi trop pauvre et trop

---

(1) *Éphémérides de l'humanité*, tel était le titre d'un journal hebdomadaire, publié à Bâle par Iselin, ami de Pestalozzi, qui a dit de lui: « Il fut mon père, mon maître, mon consolateur et mon appui. » C'est dans les *Éphémérides* que parut d'abord *la Soirée d'un ermite*, premier ouvrage d'éducation de Pestalozzi.

(2) Il avait acheté le domaine de Neuhof pour y fonder une entreprise agricole, qui ne réussit pas, et c'est au milieu même de son dénuement qu'il ouvrit dans sa maison un refuge pour les petits vagabonds; il acheva ainsi de se ruiner.

isolé pour avoir sous mes ordres un personnel capable de suppléer à ce qui me manquait. Mon entreprise échoua.

Mais l'immense effort que j'avais déployé dans cette tentative m'avait appris d'immenses vérités, et ma confiance dans la justesse de mes idées n'avait jamais été plus grande qu'au moment même où elles faisaient naufrage. La même ardeur invincible, les mêmes aspirations faisaient toujours battre mon cœur, et, malheureux moi-même, j'apprenais à connaître à fond, comme jamais homme heureux n'a pu les connaître, et la misère du peuple et les causes de cette misère. Je souffrais les souffrances du peuple, et le peuple se montrait à moi tel qu'il était et tel qu'il ne se montrait à personne. J'ai vécu de longues années avec lui, comme un hibou au milieu des oiseaux. J'entendais les rires moqueurs des hommes qui me rejetaient de leur société, j'entendais leurs apostrophes : « Malheureux, tu es plus incapable que le dernier des manœuvres de t'aider toi-même, et tu veux venir en aide au peuple ! » J'entendais ces railleries, je les lisais sur toutes les lèvres, et toujours l'impulsion puissante de mon cœur m'entraînait vers un seul et unique but : tarir les sources de la misère où je voyais le peuple plongé autour de moi ! Et mon énergie grandissait de jour en jour ; et, de jour en jour, mon malheur me dévoilait un plus grand nombre de vérités utiles à mes desseins. Ce qui ne trompait personne me trompait toujours ; mais aussi ce qui trompait tout le monde ne me trompait plus.

Je connaissais le peuple comme personne autour de moi ne le connaissait. L'allégresse excitée par les bienfaits du coton, la richesse croissante, les maisons blanchies à neuf, les magnifiques récoltes, même l'enseignement socratique inauguré par certains professeurs et les cercles de lecture

dirigés par des barbiers et des fils de petits fonctionnaires, rien de tout cela ne me faisait illusion. Je voyais la misère; mais je me perdais dans le vaste tableau de tant de causes isolées et disséminées qui la produisent. J'avais fait des observations très étendues sur la véritable situation du peuple; mais j'étais loin d'être aussi avancé dans la découverte des moyens pratiques de soulager ses maux. Le livre même qui exprimait dans sa naïveté mon sentiment sur cette situation, *Léonard et Gertrude*, trahissait mon impuissance. Il apparut à mes contemporains comme un monument de pierre qui parle de vie et qui est mort. Beaucoup de personnes lui accordèrent un regard; mais elles ne se reconnurent ni en moi ni dans le but que je poursuivais, pas plus que je ne me reconnaissais moi-même dans le détail des moyens d'exécution.

Je m'abandonnai moi-même, je me laissai emporter, comme dans un tourbillon, par un besoin irrésistible d'activité extérieure, avant d'avoir assuré des fondements solides à cette activité par le travail intérieur de la méditation.

Si j'avais commencé par là, à quelle hauteur mes conceptions se seraient-elles élevées? Avec quelle rapidité aurais-je atteint mon but? Je n'ai jamais pu m'en rendre compte. Mais je n'étais pas digne de ma tâche, puisque je n'en cherchais que la réalisation extérieure, et puisque j'ai laissé mon amour de la vérité et de la justice se transformer en une passion qui a fait de moi comme un roseau miné et déraciné jour par jour par le courant, puis détaché du rivage et ballotté par les flots, jusqu'à ce qu'il aborde la terre ferme, s'y enracine de nouveau et y retrouve la nourriture indispensable à son existence. Et comment espérer qu'un autre que moi pût arracher aux flots ce

roseau emporté à la dérive et le déposer sur le bord où je ne cherchais pas moi-même à l'entraîner?

Ah! mon ami, quiconque a dans les veines une seule goutte du sang qui coule dans les miennes, voit maintenant l'abîme où je devais tomber. Et toi, mon cher Gessner, avant d'en lire davantage, accorde une larme à ma destinée!

J'étais en proie à un malaise profond. Ce qui est vérité éternelle et éternelle raison, ma passion le transformait en chimères. Je m'accrochai, dans mon aveuglement, à des mots vides de sens, qui ne correspondaient à aucune de mes convictions; je tombai de plus en plus dans le culte des lieux communs et dans les recettes de charlatans, annoncées à son de caisse, au moyen desquelles la nouvelle génération prétendait venir en aide à l'espèce humaine.

Et pourtant je n'étais pas sans avoir conscience de mon naufrage intellectuel et sans essayer de réagir. Je passai trois années à écrire, avec une peine incroyable, mes *Recherches sur la marche de la nature dans le développement de l'humanité*. En composant cet ouvrage, j'avais surtout pour but de me rendre compte exactement de l'enchaînement de mes idées favorites, et de mettre mes sentiments naturels en harmonie avec les opinions que je m'étais faites sur le droit civil et la morale. Mais ce livre n'est pour moi qu'un nouveau témoignage de mon impuissance; c'est un simple jeu de ma faculté d'investigation, une œuvre trop exclusive, relativement faible, où l'on ne sent pas assez l'effort vers cette énergie pratique qui était si nécessaire à mon entreprise. La disproportion entre ce que je voulais et ce que je pouvais ne fit que s'accroître, et ainsi s'élargit encore en moi la lacune qu'il me fallait combler pour atteindre mon but; de plus en plus, je devenais incapable de la combler.

Aussi je ne récoltai pas plus que je n'avais semé. Mon livre produisit autour de moi le même effet qu'avaient produit tous mes actes : personne, ou peu s'en faut, ne me comprit, et je ne trouvai pas dans mon entourage deux hommes qui ne me fissent entendre à demi-mot qu'ils tenaient l'ouvrage entier pour un galimatias. Tout récemment encore, un personnage, qui a d'ailleurs de l'affection pour moi, me disait, avec la familiarité suisse : « Voyons, Pestalozzi, vous reconnaissez vous-même aujourd'hui, n'est-il pas vrai, que vous ne saviez pas bien ce que vous vouliez quand vous avez écrit ce livre? » — C'était ma destinée d'être méconnu et d'être victime de l'injustice. J'aurais dû profiter des leçons de l'expérience, mais je n'en profitai pas: je n'opposai à mon malheur que le dédain et mon mépris des hommes. Je ne me détournai pas un instant de mon but; mais mon jugement était obscurci, mon imagination troublée et mon cœur mécontent : je m'obstinai à vouloir cultiver sur un sol profané la plante sacrée du bonheur des hommes.

Oui, mon cher Gessner, je venais, dans mes *Recherches*, d'expliquer toutes les prescriptions du droit civil par les lois mêmes de mon organisation animale; je venais de déclarer qu'il n'y avait à mes yeux d'atteinte à la morale que lorsqu'il y avait atteinte essentielle à ce qui a une valeur pour la nature humaine; — c'était dans un moment où la violence au dehors, les passions au dedans devenaient menaçantes; — tous mes contemporains, à quelques exceptions près, ne vivaient que dans des sentiments boursouflés, aspiraient au pouvoir et recherchaient les tables bien garnies; — et moi, j'en étais arrivé là: j'espérais qu'un simple mot de vérité bourgeoise, de simples notions de droit allaient avoir sur eux une bonne influence!

Malgré mes cheveux gris, j'étais encore un enfant, mais un enfant dont l'esprit était profondément troublé. Même à cette époque, en pleine tourmente, j'aspirais toujours au but de ma vie, mais j'étais plus exclusif et plus égaré que jamais. Je cherchais à l'atteindre en exposant d'une manière générale les antiques origines des malheurs du peuple, en présentant des interprétations passionnées du droit civil et de ses principes et en tirant parti de l'esprit de révolte qui, se manifestait contre certaines souffrances populaires. A d'autres époques de ma vie, j'avais proclamé des vérités plus importantes, qui n'avaient été qu'un vain bruit de mots pour les oreilles de mes compatriotes : qu'on juge si ma manière de voir actuelle devait leur paraître une folie! Ces vérités-là, ils les couvrirent de boue, comme toujours; ils restèrent ce qu'ils étaient, et ils se conduisirent à mon égard comme j'aurais dû le prévoir; mais je ne l'avais pas prévu, parce que, tout entier à mes rêves, je planais dans les airs, et parce que l'égoïsme ne m'ouvrait pas les yeux sur les hommes à qui j'avais affaire. Je me laissai duper, non seulement par les habiles, mais aussi par les fous; dans ma confiance, je prêtais de bons sentiments à quiconque se présentait à moi et me disait une bonne parole. Et pourtant, mieux que personne peut-être, je connaissais le peuple et je savais les causes de son abrutissement et de sa dégradation; mais je ne voulais rien, absolument rien que la suppression de ces causes et la fin des misères populaires, et naturellement les hommes nouveaux *(novi homines)*, les Helvétiens, qui avaient des prétentions moins modestes et qui ne connaissaient pas le peuple, trouvèrent que je ne cadrais pas avec eux. Ces hommes qui, dans leur nouvelle situation, ressemblaient à des femmes dans un naufrage et prenaient le moindre brin de paille pour un mât capable

de porter la République vers le port, ces mêmes hommes firent une exception pour moi et me considérèrent comme un brin de paille auquel un chat lui-même n'aurait pu s'accrocher. Malgré tout, sans le savoir assurément et sans le vouloir, ils me firent du bien, ils me firent plus de bien que jamais hommes ne m'en ont fait. Ils me rendirent à moi-même. J'assistai, avec une tranquille surprise, à leurs changements de manœuvres pour améliorer le navire au milieu d'un naufrage. Dans les premiers moments de désarroi, j'avais dit : « Je veux être maître d'école » ; ils me prirent au mot. On eut confiance en moi sur ce point. Je suis devenu maître d'école, et, depuis cette époque, je soutiens une lutte qui me contraint, malgré moi, à combler les lacunes de mon esprit et à vaincre l'impuissance qui m'a empêché de réaliser mes projets.

Mon ami, je t'exposerai sans détours tout ce que j'ai été et tout ce que j'ai fait à partir de ce moment. Grâce à Legrand (1), j'avais obtenu la confiance du premier directoire pour ce qui concernait l'instruction du peuple, et j'étais sur le point d'inaugurer dans le canton d'Argovie un vaste programme d'éducation, lorsque Stanz (2) devint la proie des flammes. Legrand me proposa de choisir pour cette fois cette malheureuse ville et d'y établir ma résidence. J'y

(1) Au commencement de 1798, les armées françaises avaient pénétré en Suisse, et la république helvétique avait été proclamée. Elle fut d'abord gouvernée par un directoire de cinq membres, parmi lesquels se trouvait Legrand, admirateur de Pestalozzi.

(2) Chef-lieu du Bas-Unterwald. Les habitants de ce pays avaient refusé de prêter serment à la constitution unitaire de la Suisse ; un corps d'armée français fut chargé par le directoire de les réduire à l'obéissance. Exaspérés de la résistance qu'ils rencontrèrent, les soldats ne firent aucun quartier, n'épargnèrent ni les femmes ni les enfants et brûlèrent la ville (9 septembre 1798). C'est pour prendre soin des orphelins échappés au massacre que Pestalozzi fut envoyé à Stanz.

allai. Je serais allé jusque dans les gorges les plus reculées des montagnes pour me rapprocher de mon but, et, à Stanz, je m'en rapprochais en effet. Mais représente-toi ma situation : j'étais seul, complètement dépourvu de toutes les ressources nécessaires à une œuvre d'éducation ; j'étais, à moi seul, intendant, comptable, valet et presque servante, dans une maison en ruine, au milieu de l'ignorance, des maladies, de toutes sortes de circonstances nouvelles pour moi. Le nombre des enfants réfugiés s'éleva peu à peu à quatre-vingts : j'en avais de tout âge, quelques-uns pleins d'arrogance, d'autres habitués à la mendicité publique, tous, sauf de rares exceptions, d'une ignorance absolue. Instruire, développer tous ces enfants, quel problème à résoudre !

J'entrepris de le résoudre. Debout au milieu d'eux, je prononçais des mots et je les leur faisais répéter. Ceux qui assistèrent à ces leçons demeurèrent stupéfaits du résultat. A la vérité, ce fut comme un éclair qui brille et disparaît. Personne ne comprit la nature de cette action. Je ne la compris pas moi-même. C'était l'action d'une idée simple, psychologique, qui existait dans mon esprit, mais dont je n'avais pas clairement conscience.

Ce fut ainsi que je tâtai le pouls, en quelque sorte, à la méthode que je cherchais : — expérience prodigieuse ! un homme clairvoyant n'aurait certainement pas osé la tenter ; mais, par bonheur, j'étais aveugle, sinon je ne l'aurais pas osé moi-même. Je ne savais guère ce que je faisais, mais je savais ce que je voulais : la mort ou réussir !

Mais les moyens de réussir, je ne les dus absolument qu'à la nécessité où j'étais de me faire jour à travers les embarras infinis de ma situation.

Je ne sais pas moi-même, et j'ai peine à comprendre comment j'ai traversé ces difficultés. J'ai joué, pour ainsi

dire, avec la nécessité; j'ai bravé les obstacles qu'elle dressait devant moi comme des montagnes ; j'ai opposé à l'apparence de l'impossibilité matérielle la force d'une volonté qui négligeait, sans le voir, l'avenir le plus rapproché et le plus imminent, et qui se cramponnait au présent comme si le présent seul eût existé et eût disposé de la vie et de la mort!

Voilà la tâche que j'ai accomplie à Stanz jusqu'au jour où l'approche des Autrichiens atteignit au cœur mon entreprise (1). Les impressions dont je fus accablé à cette époque me réduisirent à la faiblesse physique où je me trouvais lorsque je quittai cette ville. Jusqu'à ce moment, je n'avais pas encore précisé dans mon esprit les principes fondamentaux qui devaient me guider. Quand j'avais tenté l'impossible, je l'avais trouvé possible, contre mon attente; quand je m'étais enfoncé dans des broussailles perdues, où personne depuis des siècles n'avait pénétré, j'avais découvert, derrière les broussailles, des traces de pas, qui m'avaient conduit à des grandes routes, où personne non plus n'avait mis le pied depuis des siècles.

Entrons un peu dans le détail.

L'obligation d'enseigner seul et sans aide m'apprit l'art d'instruire un grand nombre d'enfants les uns par les autres, et, comme je n'avais à ma disposition que la prononciation à haute voix, l'idée me vint tout naturellement de les faire dessiner, écrire et travailler pendant la leçon. Le désordre occasionné par cette foule d'enfants qui répé-

(1) L'armée française, pressée par les Autrichiens, revint à Stanz. Elle amenait un grand nombre de malades : on transforma la maison des orphelins en hôpital, et Pestalozzi dut se séparer de ses enfants (8 juin 1799). Epuisé, crachant le sang, il se retira aux bains du Gurnigel, dans l'Oberland bernois.

taient en chœur me fit sentir la nécessité du rythme, et il se trouva que la prononciation rythmée augmentait l'impression produite par la leçon. L'ignorance absolue de mes élèves en toutes choses me conduisit à les retenir longtemps sur les commencements, et c'est ainsi que je découvris l'accroissement de force intellectuelle que donne la connaissance parfaite des premiers éléments et les résultats qu'entraine le sentiment de cette perfection, même au degré le plus inférieur de l'enseignement. Jamais encore je n'avais aussi bien aperçu la connexion des premiers principes, dans chaque branche de connaissances, avec l'ensemble tout entier, ni les immenses lacunes qui devaient résulter de l'étude confuse et incomplète de ces principes. Les conséquences de cette observation sur l'étude parfaite des notions élémentaires dépassèrent de beaucoup mon attente. Les enfants sentirent bien vite qu'il existait en eux des forces qu'ils ne se connaissaient pas, et surtout ils acquirent un sentiment général de l'ordre et de la beauté. Ils eurent conscience d'eux-mêmes, et l'impression de fatigue qui règne habituellement dans les écoles s'évanouit de ma classe comme une ombre : ils voulaient, ils pouvaient, ils persévéraient, ils réussissaient, et ils étaient joyeux. Ce n'étaient pas des écoliers qui apprenaient, mais des enfants qui sentaient s'éveiller en eux des forces inconnues et qui comprenaient où ces forces pouvaient et devaient les conduire, et ce sentiment élevait leur esprit et leur cœur.

Traduit par
le Dr DARIN,
Licencié ès lettres, officier d'académie.

(A suivre.)

LA PÉDAGOGIE DANS LES ÉCOLES DE FILLES

A PROPOS DE L'EXAMEN D'ADMISSION AUX FONCTIONS DE DIRECTRICE D'ÉCOLE NORMALE

(Suite) (1).

III

L'éducation morale.

L'éducation intellectuelle a pour objet d'apprendre à penser, l'éducation morale a pour objet d'apprendre à agir; elle est donc, à dire vrai, l'éducation tout entière: elle suppose la culture de l'intelligence et le développement des forces physiques, elle résulte de tout l'ensemble des études et des directions auxquelles l'enfant a été soumis depuis le berceau. Toutefois, si l'on veut déterminer son domaine d'une manière plus définie, on peut dire qu'elle consiste particulièrement dans la culture des sentiments, de la volonté et de la conscience.

§ 1. — *Les sentiments.*

Le petit enfant n'aime d'abord que soi. Dès qu'il se sent exister, il s'aime, et quand il commence à aimer hors de lui, c'est toujours par rapport à lui. Ainsi son biberon, ses jouets; puis les animaux, ces jouets vivants qui flattent tous ses sens à la fois, le toucher, la vue, l'ouïe, dont les mouvements, les cris, la vie répondent à ses mouvements, à ses cris, à sa vie propre pour en attester et en augmenter la puissance. La sympathie humaine s'éveille à son tour.

---

(1) Voir les numéros de décembre 1879, janvier, février, mars et mai 1880.

Par elle, l'enfant s'élève dans la série des affections morales. Au début de la vie, une sorte d'instinct l'entraîne aveuglément vers les êtres qui l'entourent, le protègent, le font vivre; il les aime pour lui-même et presque à son insu. Peu à peu, le sentiment devient moins égoïste; M. Darwin, notant les premières manifestations de la vie morale chez un de ses enfants, a vu apparaître dès le deuxième mois les signes d'affection envers les personnes qui le soignaient et auxquelles il souriait; vers un an, il savait exprimer ce sentiment par des actes spontanés, par exemple en embrassant sa nourrice de retour d'une courte absence. Même tout jeunes, et malgré la mobilité de leurs impressions, les enfants ressentent et expriment la plus touchante tendresse pour leurs parents. Souvent, il est vrai, ce sont des élans qui durent peu et dont la vivacité se mélange de la vivacité physique de leur âge. C'est pourquoi il ne faut pas toujours prendre leurs manifestations à la lettre, ni, jugeant par analogie, assimiler absolument leur sensibilité à la nôtre. « Louise, dans je ne sais quel transport, laisse là ses jeux, vient se jeter à mon cou, ne peut se lasser de m'embrasser. Il semble que tout mon cœur ne pourra répondre à la vivacité de ses caresses : elle me quitte et du même mouvement folâtre s'en va baiser sa poupée ou le bras de fauteuil qu'elle rencontre sur son chemin. » Cette observation de M[me] Guizot (1) est d'une vérité générale.

Il est si vrai que l'homme, même enfant, est un « animal sociable (2) », que l'instinct sympathique attire l'enfant vers les autres enfants. Il n'aime pas à être seul, et la société

---

(1) *Éducation domestique ou lettres de famille sur l'éducation*, t. I, p. 6.
(2) Aristote, *Politique*, I, 2.

de petits compagnons de son âge lui agrée infiniment. Voyez des marmots s'aborder, se reconnaître, s'entendre; voilà une société formée en quelques minutes et des amitiés qui se nouent; c'est un point de grande importance que le choix des amis. Comme la sympathie ne va pas sans l'imitation, les amitiés enfantines peuvent avoir des résultats ou excellents ou détestables; l'influence exercée par un enfant sur un autre enfant est plus grande qu'on ne le pense généralement. Il faut donc veiller sur les liaisons naissantes. Chez les filles, la chaleur particulière des impressions favorise l'éclosion des sympathies : elles se passionnent facilement et se dégoûtent de même, mais elles reçoivent aussi plus vite l'empreinte de tout contact, bon ou mauvais.

Les sentiments de sociabilité et de sympathie sont la raison d'être de l'éducation en commun. La coopération sympathique de la masse guide, stimule et récompense les efforts de l'individu; elle l'aide, le soutient, le porte pour ainsi dire et lui aplanit les obstacles. La classe tend à atteindre un certain niveau; ceux qui naturellement ne seraient pas portés à monter jusque-là, sont poussés en avant par l'influence de la masse. Ils sont également soumis à l'action d'un sentiment voisin de celui-là, quoique différent, le désir de l'estime et de la louange, de la part de leurs condisciples et de la part des maîtres. La louange a d'autant plus de prix que la personne qui la décerne est plus respectée, plus aimée : les institutrices ne doivent pas l'oublier. Elle n'est pas sans quelque danger d'exciter la vanité, mais l'on découragerait les enfants si on ne l'employait jamais. Pour qu'elle soit efficace et inoffensive, il faut qu'elle « les anime sans les enivrer (1) ».

---

(1) Fénelon, ch. v, p. 29.

La plus sûre manière de développer chez l'enfant les sentiments affectueux et bienveillants, c'est de l'aimer et de lui en fournir la preuve. Il a besoin, pour vivre, d'une atmosphère de gaieté, de tendresse, de confiance.

« Tout en lui dit : Vivez ! Aimez-moi, je vous aime (1)... »

Si l'on froisse chez lui les tendances sympathiques, s'il peut se croire à tort ou à raison peu aimé, injustement traité, tout son être proteste, son cœur se ferme et une fois fermé ne s'ouvre plus. Fénelon a un mot très profond sur ce sujet : « Les enfants apprennent souvent de leurs parents mêmes à n'aimer rien » ; ajoutons : ils l'apprennent aussi de leurs maîtres. Mais il y a un écueil à éviter. Il faut aimer les enfants sans les rendre égoïstes, présomptueux, volontaires ; les enfants gâtés s'aperçoivent bien vite de leur empire.

La vie de relation, quoique bornée pendant l'enfance, a cependant un cadre assez large pour permettre le développement de tous les sentiments sympathiques. L'enfant a bien des motifs de sentir et d'exprimer de la reconnaissance envers ses parents, ses maîtres, toutes les personnes qui l'aiment, le protègent, l'amusent, l'instruisent ; mais il faut l'y aider, l'y faire penser : il est souvent ingrat sans le savoir. Mme de Maintenon (2) demandait un jour aux jeunes filles de Saint-Cyr ce que c'est que l'ingratitude. Elles répondirent que c'est un défaut bas, et qui montre un mauvais cœur ; personne ne veut l'avouer. Elle demanda ensuite s'il n'y avait point d'ingrates dans la classe ; elles répondirent toutes que non. « Je vous apprendrais pourtant à les connaître, dit-elle alors ; ce sont celles qui donnent

(1) V. Hugo, *La Pitié suprême*, II.

(2) *Lettres et entretiens sur l'éducation des filles*, par Mme de Maintenon, t. II, p. 71.

de la peine et ne font pas leur devoir; elles sont ingrates, puisqu'elles ne savent pas reconnaître par leur bonne conduite les bontés qu'on a pour elles et les soins qu'on en prend, puisqu'elles sont indociles, et qu'elles ne se soucient point de donner du contentement : car les cœurs reconnaissants font ce qu'ils peuvent pour satisfaire les personnes à qui ils ont obligation. »

Les enfants ont aussi bien des occasions de faire preuve de bonté. Les animaux peuvent être reconnaissants, l'homme seul peut être bon : « Lorsque Dieu forma le cœur et les entrailles de l'homme, dit Bossuet, il y mit premièrement la bonté. La bonté doit faire comme le fond de notre cœur. » Ce germe précieux doit être cultivé, et cultivé par l'action, même à un âge où l'enfant ne se rend pas un compte exact des choses, en utilisant à la fois l'instinct sympathique et l'instinct d'imitation. Ainsi l'enfant ne comprend pas de bonne heure ce que c'est que pauvreté et aumône, mais il faut lui faire pratiquer l'aumône sans attendre qu'il sache au juste ce que c'est : il en prendra l'habitude, et connaîtra la pitié, cette douce lumière qui vient éclairer, réchauffer la nuit des misérables, et tous ces sentiments qui sont l'honneur de la nature humaine et que résume, dans une collectivité expressive, le beau mot d'*humanité*. Ils s'élèvent quelquefois jusqu'au dévouement, jusqu'à l'abnégation : un enfant se jetant à l'eau pour sauver son camarade en danger d'être noyé n'est pas une de ces raretés qui ne se voient qu'une fois. Et dans l'intérieur des familles, il y a plus d'une petite sœur qui se fait petite mère pour soigner, élever des enfants plus petits qu'elle. Il faut cependant reconnaître qu'en général l'enfance, très ouverte aux tendres et généreux sentiments, ne les porte pas jusqu'au désintéressement envers les personnes

qui ne lui rendent pas la pareille, et qu'elle n'est pas tenue de le faire. C'est là une vertu d'homme fait.

Une autre vertu d'homme fait, c'est l'amour de la patrie. L'enfant peut toutefois le ressentir, et la tâche de l'éducation est de nourrir en lui la vive flamme de ce sentiment. L'enseignement de l'histoire nationale est l'enseignement patriotique par excellence.

Toute médaille a son revers : l'enfance, avec tous ses attraits, a aussi ses mauvais penchants. On rencontre des caractères qui manquent de sensibilité, de franchise, de douceur, qui sont égoïstes, dominateurs, portés au mal. Ici, le rôle de l'éducation n'est plus de développer, mais de réprimer; seulement, réprimer les mauvaises passions, cela revient encore à essayer de développer les bonnes, car il faut que les tendances passionnées de la nature aient leur emploi : c'est un cours d'eau qu'on fait dériver, mais qu'on ne supprime pas.

Les affections malveillantes revêtent chez les enfants, comme chez les hommes, à des degrés divers, la forme de la méchanceté, de la colère, de l'envie, de la jalousie, de la crainte, de la honte, etc.

Quand on n'aime que soi, généralement on ne s'en tient pas envers les autres à un état de neutralité indifférente. Ce qui gêne l'enfant, il le hait; voyez-le battre même les objets inanimés. Ces manifestations sont toujours, au début de la vie, accompagnées de colère; plus tard, la méchanceté, la cruauté se traduiront par des actes réfléchis, froidement exécutés. La colère est une passion d'explosion et d'accès : les plus jeunes enfants ont, pour des causes que l'on ne devine pas toujours à première vue, de ces crises furieuses contre lesquelles les mères et les nourrices n'emploient d'autres armes que les caresses, les chants, le ber-

cement. Quand la cause en est connue, il y a d'autres moyens à essayer, mais sans céder à des fantaisies, à des caprices qu'on ne pourrait satisfaire qu'en laissant prendre à la volonté et à l'esprit de l'enfant des habitudes dangereuses. L'habitude de la colère devient un état permanent, qu'on appelle l'irascibilité. L'enfant s'y laisse aller et finit par s'y complaire, parce que, tout en étant précédée de sentiments pénibles, elle est accompagnée dans son exercice d'un certain plaisir. Demandez à l'enfant qui crie, se débat, jette ou brise les objets qu'il a sous la main, s'il ne trouve pas un certain soulagement dans ces mouvements désordonnés. Que ce plaisir devienne assez vif pour compenser les inconvénients naturellement inséparables de l'abandon à une passion dominante, et voilà une nature dont l'équilibre ne sera jamais assuré. Il faut donc à tout prix empêcher que la colère ne dégénère en habitude. La première barrière à lui opposer est une attitude négative et expectante : rien ne déconcerte l'emportement comme le sang-froid, surtout quand le sang-froid est nuancé d'un caractère de surprise peinée et de désapprobation tacite côtoyant le mépris. Ce n'est qu'après l'accès qu'une intervention active est opportune. Le blâme est le moyen général ; l'appel au sentiment de la dignité personnelle, la considération des suites funestes de cette passion sont des moyens spéciaux. Mais le plus efficace de tous consiste à cultiver les sentiments sympathiques et affectueux. Le contraire de l'irascibilité est cette disposition qui nous porte à oublier le mal qu'on nous a fait, ou que nous croyons qu'on nous a fait, pour ne songer qu'à celui que nous faisons aux autres.

La jalousie paraît de bonne heure chez le nourrisson ; elle est d'abord tout instinctive, mais elle peut devenir

avec le temps réfléchie et par suite plus douloureuse, lorsque les parents ou les maîtres, soit par inadvertance, soit par une inégalité réelle d'affection, favorisent ou semblent favoriser un enfant au détriment des autres, ou l'exclure au contraire du partage de leurs bons soins. La souffrance infligée ainsi à de jeunes cœurs peut avoir les conséquences les plus graves. Le seul moyen curatif est de témoigner en toute occasion à l'enfant qui l'éprouve une tendresse réelle et sérieuse. Si la jalousie a pour objet un camarade ou une compagne mieux traités, elle est jusqu'à un certain point excusable, et la responsabilité incombe au maître ou à la maîtresse ; si elle a pour objet un élève plus méritant, c'est une mauvaise tendance contre laquelle le meilleur moyen de réaction est la culture des sentiments sympathiques et le développement de l'idée de justice. Il ne faut pas confondre la jalousie avec le désir, légitime et naturel, d'égaler ou de surpasser nos semblables, et qui est l'émulation.

L'envie est une forme de la jalousie, appliquée à la possession d'avantages dont les autres jouissent et qui nous manquent. L'enfant désire naturellement ce qui lui plaît, et la vivacité du désir est en raison de l'attrait que son objet exerce ; lorsque ce qu'il désire est en la possession d'un autre enfant, il souffre à la fois d'en être privé et de voir qu'un autre le possède. C'est là l'envie, passion qui peu à peu s'empare de l'âme, la rétrécit, la dessèche, la torture : la mythologie ancienne représentait l'Envie avec une tête hérissée de couleuvres. Si l'envie pouvait avoir une excuse, ce serait chez les déshérités du sort en contact avec des enfants plus heureux : développer chez tous et surtout chez ces derniers les sentiments affectueux, la simplicité, la modestie, c'est ôter à l'envie bien des occa-

sions de naître, ou du moins bien des prétextes de se justifier à ses propres yeux.

La honte et la crainte ne sont pas des sentiments mauvais en eux-mêmes, mais elles rentrent dans les sentiments anti-sociaux ou antipathiques, parce qu'elles éloignent au lieu de rapprocher, et paralysent la naturelle expansion des facultés. Je parle de la fausse honte, que Boileau appelle « la honte du bien », et qui empêche souvent les enfants de faire ce qu'ils savent être bien, par crainte des moqueries de méchants ou étourdis camarades. Le remède consiste surtout dans la culture de la volonté et du caractère.

La honte ne se montre guère qu'à un âge relativement avancé chez l'enfant; la crainte, dès le berceau : l'apparition brusque d'un objet inconnu, la production d'un bruit insolite effrayent presque toujours le nourrisson. Cette disposition diminue au fur et à mesure que le cercle de ses connaissances s'agrandit; il a peur de ce qu'il ignore, ce qu'il connait ne l'effraye plus. La nature nous indique par là le premier et le meilleur remède contre la crainte. Il en est des hommes comme des enfants : ce qui est mystérieux, inconnu ou mal connu est pour eux une source de terreurs parfois très vives : l'histoire des superstitions et des préjugés en fournit des preuves surabondantes. La croyance aux apparitions, aux revenants, aux lutins, qui n'est pas encore détruite dans certaines régions parmi les gens ignorants, provoque et entretient un sentiment de crainte puéril mais très réel; elle disparaîtra par le progrès de l'instruction et la diffusion des lumières. Ce résultat si désirable est un des fruits indirects de la science, qui n'est autre chose que la connaissance exacte des faits naturels. Sans aller jusqu'à croire aux fantômes, combien de personnes

ont peur du tonnerre ! C'est que, dans leur enfance, elles ont appris à en avoir peur par l'exemple ; si la petite fille ne voyait pas sa mère ou sa bonne trembler et se signer, si elle ne les entendait pas gémir et pleurer, elle n'attacherait aucune idée de terreur particulière à un phénomène imposant, mais non épouvantable.

Indépendamment de la crainte causée par les choses, il y a la crainte causée par les personnes : l'enfant redoute l'abus de la force, la brutalité des actes ou des paroles, la simple sévérité du visage. Dans ces circonstances, la colère peut s'allier à la crainte, et plus sûrement encore la haine. Rien n'est plus dangereux pour la santé morale de l'enfant : la crainte lui ôte tout élan, toute bonne volonté, toute affection, et rend stérile toute la peine de l'éducation. La crainte n'est pas seulement un sentiment douloureux, mais passager; elle dégénère aussi en un état habituel de souffrance et d'abattement, qui ralentit l'activité et finit par l'annuler. Ce n'est certes pas une excuse à la paresse, qui elle aussi finit par devenir une passion énervante et qui a de quoi vivre sur son propre fonds ; mais il ne faut lui donner ni prétexte ni aliment.

La timidité, ou prédisposition à la crainte, n'est pas précisément un sentiment, quoiqu'elle soit accompagnée d'un état sensible fort pénible en soi ; elle est plutôt une disposition du caractère le plus souvent innée, quelquefois causée par de mauvais traitements prolongés dans la première enfance, ou par des idées fausses sur le monde et la vie. Il faut ménager les âmes ainsi douées, les relever, leur inspirer en elles-mêmes et dans les autres la confiance qui leur fait défaut.

Tels sont les principaux sentiments moraux, avec les peines et les plaisirs auxquels ils donnent lieu. Il en est

d'autres encore, qui tiennent à l'exercice de la pensée : le vrai, le beau, le bien, dont les idées nous sont fournies par la raison, sont toujours accompagnés d'une émotion, délicieuse lorsque les tendances qui nous y portent sont satisfaites, pénible lorsqu'elles sont contrariées. Étudions-les rapidement.

Nous avons naturellement le désir de connaître, étant doués d'intelligence ; il se traduit par la curiosité, qui, parcourant les degrés les plus variés et prenant les formes les plus diverses, depuis la stérile avidité du chercheur de nouvelles jusqu'à la féconde ambition du savant et de l'inventeur, signifie toujours inquiétude, souci de savoir (1). Elle se montre chez l'enfant dès le premier exercice de ses sens. Ce qu'il voit, ce qu'il entend, ce qu'il touche, ce qu'il goûte, l'intéresse et l'instruit. Ne sachant rien, ayant tout à apprendre dans un monde où tout lui est nouveau, il est observateur, imitateur aussi : car ce qu'il a appris il le répète, lorsque l'objet de son acquisition est de nature à être traduit en acte ; en tout cas, il aime à en faire part autour de lui. Tout petit, il vous apporte ses jouets, vous les montre, se réjouit si vous les trouvez beaux ; à la promenade, il ne ramasse pas un caillou, ne cueille pas un brin d'herbe qu'il ne vous les présente pour vous entendre dire qu'ils sont jolis. Regardez bien l'objet qu'il regarde lui-même, apprenez-lui à le considérer, doucement, sans apparence de leçon ; indiquez-lui-en d'autres, par exemple des plantes que vous sauriez exister dans le lieu où vous vous promenez : il prendra ainsi l'habitude d'observer avec quelque suite, c'est-à-dire déjà avec méthode, sans savoir ce que c'est que la méthode et sans avoir besoin de le savoir.

(1) Du latin *cura*, souci, inquiétude.

Les enfants, étant curieux, questionnent beaucoup. Quelquefois c'est un mauvais détour pour se faire eux-mêmes écouter, pour déranger les grandes personnes et les occuper d'eux. On aura bientôt discerné ce petit manège. Mais en général leur curiosité est de bon aloi, et sans elle on ne viendrait pas à bout de les instruire. C'est grâce à elle que le plaisir compense, au moins en partie, la fatigue et l'ennui de l'effort intellectuel. La tâche de l'éducateur consiste à approprier les procédés d'enseignement à ces tendances naturelles.

La curiosité enfantine est accompagnée d'une disposition également innée à accepter la parole d'autrui : c'est la crédulité, condition nécessaire de toute instruction, de toute éducation. L'enfant est naturellement confiant : s'il hésite et se défie, c'est qu'il a été trompé. Il faut donc respecter en lui cette forme nouvelle du sentiment du vrai : à la crédulité envers autrui répond la véracité personnelle. L'amour de la vérité est naturellement en nous.

Il en est de même de l'amour du beau. Le petit enfant est attiré par un joli visage, par un objet brillant, une couleur éclatante ; il recule et se cache en présence d'un objet qui lui répugne. Il aime avec passion les images, il goûte des émotions presque artistiques en entendant de la musique. La musique est en effet, de tous les arts, le plus accessible à tout le monde ; comme source de plaisir, c'est un des plus innocents et des moins onéreux. Sa puissance est fort grande, mais sans durée. Les autres arts exigent une culture et des conditions plus difficiles à réaliser. Montrer aux enfants, aux adolescents, de belles sculptures, de beaux tableaux, de beaux édifices, c'est un excellent moyen non seulement de développer en eux le sentiment du beau, mais d'imprimer à leur éducation générale un

caractère élevé ; cela n'est pas toujours possible, et il faut se borner à l'étude élémentaire du dessin. Mais ce qui ne fait défaut nulle part, c'est la vaste nature avec ses spectacles changeants, ses inépuisables beautés.

Le domaine du beau n'est pas circonscrit aux objets matériels, il embrasse tout le monde moral. Nous disons une belle action, comme nous disons un beau site, un beau tableau, un beau poème. Et ce genre de beauté n'est pas celui qui vous touche le moins. Où est l'âme assez grossière pour n'être pas émue de l'héroïsme de Jeanne d'Arc, de la charité de saint Vincent de Paul? On cite ces noms historiques, mais ouvrez les annales des prix Monthyon et vous trouverez à chaque page des exemples aussi beaux, que l'histoire ne connaît pas; pénétrez dans ces réduits où se cachent la maladie, la faim, la misère et vous y surprendrez des vertus ignorées de tous et presque d'elles-mêmes, qui vous arracheront des larmes d'admiration et de pitié.

Nous touchons ici, par le sentiment de la beauté morale, à celui du bien moral lui-même, ou, sous la forme plus précise qu'il revêt d'abord dans l'esprit des illettrés et des enfants, au sentiment du juste. L'amour du juste, la haine de l'injuste existent chez l'enfant. Que les philosophes discutent la question de savoir s'ils sont inhérents à sa nature ou s'ils résultent de l'éducation ou d'une longue transmission héréditaire : je m'adresse à la mère la plus ignorante, et elle me répond sans hésitation qu'un châtiment, une réprimande imméritės révoltent son petit enfant. Donc il a le sentiment du juste, qui sera pour l'éducation un utile et puissant auxiliaire.

Les sentiments dont nous venons de parler se réunissent et se résument dans le sentiment religieux, qui atteste à

l'homme la supériorité de sa nature. Disons tout de suite qu'une direction vicieuse, que la mise en oubli de ce qui est bien, la pratique de ce qui est mal, peuvent le pervertir ou l'étouffer ; mais il existe, il est un des éléments de notre constitution intellectuelle et morale. Selon qu'il est développé par les circonstances, influencé par les autres passions, il produit de bons ou de pernicieux effets. La crainte des dieux rendait les anciens Romains scrupuleux observateurs du serment. La foi a produit les martyrs ; le fanatisme a produit l'Inquisition, la révocation de l'édit de Nantes, les dragonnades des Cévennes.

L'enfant est donc, comme l'homme fait, un être sensible, et un être sensible est un être qui est sujet au plaisir et à la douleur. Le plaisir et la douleur, sous toutes leurs formes, tiennent trop de place dans la vie pour n'en pas tenir dans l'éducation ; ils s'y introduisent d'eux-mêmes. Le rôle de la pédagogie est de se les approprier. Que l'enfant se brûle au feu qu'on lui a défendu de toucher, qu'il soit malade pour avoir été gourmand, la douleur lui est une utile et nécessaire leçon : il s'est procuré des jouissances de mauvais aloi, suivies de souffrances méritées. Mais il y a des peines que l'éducation suscite et provoque, qu'elle prévoit, dont elle dispose sciemment : ce sont celles qui naissent de l'étude, du travail, de l'application, en d'autres termes de l'effort, de la lutte contre la paresse et tous les penchants de même nature. La pédagogie doit limiter cette sorte de souffrance, la graduer, la tempérer par un judicieux mélange de plaisir. Aussi bien, en vertu de la loi d'action et de réaction qui préside à toutes choses, la compensation s'établit, dans une certaine mesure, par le plaisir qui naît de tout exercice de l'activité, et ici de l'exercice de l'activité intellectuelle. L'action, voilà le fond

de notre être ; nous ne sommes sensibles que parce que nous sommes actifs. L'enfant est ainsi ; son esprit autant que son corps, son âme tout entière a besoin d'agir comme elle a besoin d'aimer : la tâche de l'éducation est de l'habituer à bien agir et à aimer ce qui est bien. S'il ne fait pas le bien, il fera le mal ; s'il n'a pas de bonnes, généreuses et honnêtes passions, il en aura de mauvaises; mais il ne sera pas sans passions, c'est-à-dire sans aimer ou haïr quelque chose. Faites en sorte que son choix soit heureux ; guidez-le doucement mais sûrement. S'il a une fois goûté le bonheur que cause l'activité satisfaite par l'accomplissement du bien, dût ce bonheur être obtenu au prix d'un effort pénible au début, je ne dis pas que tout est gagné, mais l'habitude, la bonne habitude a pris un pied; demain elle en prendra deux et finalement s'établira à demeure. Nous avons ici en vue spécialement l'éducation de la jeune fille à l'école primaire; c'est à elle que s'adressent les beaux vers du poëte (1) :

> Laisse-toi conseiller par l'aiguille ouvrière,
> Présente à ton labeur, présente à ta prière,
> Qui dit tout bas : « Travaille ! » Oh ! crois-la ! Dieu, vois-tu,
> Fit naître du travail, que l'insensé repousse,
> Deux filles : la vertu qui fait la gaieté douce,
> Et la gaieté, qui rend charmante la vertu.

§ 2. — *La volonté.*

La volonté est la faculté par laquelle nous nous déterminons à faire ou à ne pas faire une chose que nous concevons être en notre pouvoir. Elle a pour caractères d'être réfléchie et libre.

Une jeune fille est sur le point de choisir une profession : elle consulte ses parents, ses amies, s'interroge elle-même;

(1) V. Hugo, *les Enfants*, IX, 2.

c'est là l'œuvre de l'intelligence qui lui met sous les yeux un but à atteindre. Parmi les voies ouvertes devant elle, celle-ci ou celle-là lui plaît davantage, non parce qu'elle est la plus sûre, mais parce qu'elle est ou paraît être la plus agréable : elle désire la suivre. Pour peu que la contradiction s'en mêle, ce désir ira peut-être jusqu'à la passion, et la raison sera mise de côté ; mais il y aura toujours eu délibération, le pour et le contre auront été pesés tant bien que mal, et la jeune fille se décidera en connaissance de cause. Enfin elle choisit, à tort ou à raison ; elle dit : Je veux. Cet acte est l'acte propre de la volonté, et consiste dans la détermination réfléchie et libre : réfléchie, car elle n'a été prise qu'après examen de la question sous toutes ses faces ; libre, car la volonté est une force qui échappe à la contrainte. Cette puissance qui appartient à la volonté, et qui en constitue l'essence même, s'appelle le libre arbitre ou la liberté morale : la personnalité est le caractère propre d'un être doué de libre arbitre.

Si nous sommes libres, ce n'est pas pour agir indifféremment au gré de nos caprices ; c'est au contraire pour vouloir le bien et pour le réaliser par un effort de plus en plus intelligent, de plus en plus énergique, autrement dit pour progresser sans cesse. Le progrès est le but de la volonté individuelle, comme il est celui de la volonté collective de l'humanité ; il s'accomplirait de lui-même, si la volonté raisonnable et libre n'était pas limitée dans son pouvoir par des passions, des motifs égoïstes et inférieurs, des idées fausses : toutes servitudes dont elle tend par essence à s'affranchir ; plus elle s'en affranchira, plus elle est libre, en sorte que le progrès de la raison est en même temps celui de la liberté, et l'on peut dire que la liberté la plus complète est celle qui obéit le plus complètement à l'empire de la raison.

C'est dans ce sens qu'il convient de développer chez les enfants le pouvoir de vouloir et l'énergie du caractère. Le sentiment de la personnalité se manifeste de bonne heure chez eux : dès qu'ils se distinguent des objets et des êtres qui les entourent, ils sentent en eux une force individuelle qu'ils appellent *moi*, et qu'ils affirment par l'expression parfois déraisonnable et violente de leur naissante volonté. Celle-ci prend souvent les allures de la passion, parce qu'elle n'est pas encore éclairée par l'intelligence : il y a danger à lui laisser ses coudées franches, il y en a aussi à la trop comprimer. Dans le premier cas, on risque de faire de ces petits êtres des personnages indisciplinés, « volontaires », comme on les appelle, qui, devenus hommes, ne seront pas capables de se gouverner ; dans le second, d'en faire des automates, de briser le ressort du libre arbitre. C'est un grand malheur d'user mal de sa volonté, mais un malheur encore plus grand de n'avoir pas de volonté. Il faut naviguer entre ces deux écueils. Pour cela, il ne faut pas commander toujours, ne pas toujours substituer sa volonté à celle de l'enfant, laisser celui-ci — tout en le surveillant sans cesse — en faire lui-même l'apprentissage.

De même que, dans le domaine intellectuel, l'enfant s'instruit d'abord tout seul par le seul contact des choses, de même dans le domaine moral il apprend d'abord tout seul à vouloir et à agir.

Cette force qui est à lui, qui est lui-même, sa libre personnalité, rencontre d'autres forces extérieures à elle : elle est donc limitée, entravée, et l'enfant arrive à comprendre qu'il ne peut pas tout ce qu'il veut. Alors il s'ingénie à vaincre ou à tourner l'obstacle, et met en œuvre toute son industrie : s'il vous demande conseil, aidez-le, mais ne vous mettez pas à sa place, laissez-le

chercher, choisir. On dit qu'il faut parler raison aux enfants : cela est vrai, et agir comme nous l'indiquons ici, c'est leur parler raison ou plutôt c'est parler à leur raison, c'est l'éveiller, la stimuler.

Cette éducation par les choses ne peut pas toujours suffire; le moment vient où l'autorité doit se faire entendre, où des devoirs en rapport avec l'âge doivent être prescrits. Mais là encore il y a une mesure à garder. « Bien élever un enfant dans le sens moral, dit madame de Rémusat (1), c'est lui faire contracter le goût et l'habitude des volontés vertueuses. Mais est-ce lui en donner la raison? L'éducation doit-elle lui dicter d'avance le formulaire de tous les devoirs, ou mettre son âme en état de les discerner, de les connaître et de les vouloir dans l'occasion? » Le moyen d'en venir là n'est pas de toujours commander. Sans doute l'autorité est nécessaire ; mais il faut qu'elle se présente aux yeux de l'enfant comme raisonnable et non comme arbitraire, et même temps qu'elle ne le dispense pas d'agir et de vouloir par lui-même. « En commandant toujours, nous vaquons seulement au présent. Sans doute l'obéissance est un devoir qu'il ne faut pas laisser sans exercice, mais il n'est pas le seul ; il faut songer au temps où l'enfant sera séparé de ses parents (et de ses maîtres), indépendant du moins, supérieur peut-être. Que fera-t-il de croyances et de maximes qu'il ne se sera pas appropriées, et dont la vérité ne lui sera garantie que par le témoignage de ceux qu'il respecte toujours, mais enfin qu'il juge? Pour sa sûreté comme pour sa dignité, il vaut donc mieux, dès les premières années, lui inspirer le devoir que le lui dicter. L'obéissance passive

(1) *Essai sur l'éducation des femmes*, ch. XIII, p. 215.

détourne l'attention de la chose commandée pour la porter sur le commandement (1). »

L'éducation doit relever les caractères et non les affaiblir. Les femmes n'ont pas moins que les hommes besoin de savoir user de leur volonté; d'une sensibilité plus excitable, d'un jugement plus prompt, elles sont plus facilement entraînées par leurs impressions: il importe donc que l'éducation développe chez elles le sentiment de la force morale. Elles ont une âme intelligente et libre, une conscience : enseignons-leur que la conscience est le guide de la volonté et que le devoir en est la loi.

PAUL ROUSSELOT.

---

(1) Ouvrage cité, p. 231, 232.

DE L'ENSEIGNEMENT POPULAIRE

PAR LES AFFICHES

N'avez-vous pas remarqué souvent avec quel soin, je dirais presque avec quel excès de conscience, l'enfant, l'ouvrier et le campagnard lisent tout ce qui se présente à eux sous forme d'affiche? Voyez-les groupés devant une muraille bariolée de feuilles blanches, roses ou jaunes; ils épellent à demi-voix les noms difficiles à retenir; ils soulignent du doigt les passages les plus intéressants; de temps à autre éclate une de ces exclamations du langage populaire qui apprécie d'un seul mot un décret, une profession de foi, un programme, le récit d'un acte de courage.

Le paysan qui n'aurait jamais songé à demander dans une bibliothèque publique un traité d'hygiène et de médecine usuelle, en lira volontiers les prescriptions sur les placards émanés de la mairie ou de la préfecture. L'écolier et l'artisan qui regarderaient comme une tâche pénible de puiser dans un livre quelques notions d'histoire naturelle, de botanique, de physique et de chimie industrielles, ne redouteront nullement de lire cela chaque semaine dans les colonnes du *Moniteur des communes*, affiche encyclopédique, où les lettrés eux-mêmes trouvent plus d'une note intéressante à transcrire sur leur carnet.

Il y a dans ces dispositions quelque chose à exploiter au profit de l'instruction populaire.

Qui parle ainsi? De qui émane cette opinion aussi juste que nouvelle? D'un homme non moins savant que modeste, né en Savoie, mais formé à l'école de Genève, par conséquent ami zélé de l'instruction du peuple, observateur

curieux, promoteur ingénieux de toute idée propre à porter la lumière dans les profondeurs des dernières couches de la société, partisan de toute mesure capable d'imprimer le mouvement à leur longue et inerte apathie. Ce savant si bien placé pour cela aux portes de la Suisse, aux confins de l'Allemagne, est M. Louis Revon, naturaliste préparateur, conservateur de la bibliothèque et du beau musée d'Annecy (1), bibliothèque et musée devenus, grâce à ses soins intelligents, un dépôt de collections qu'envieraient bien de nos villes de cinquante et de soixante mille habitants.

Cette idée originale et féconde de l'enseignement populaire par les affiches, M. Revon la tient de la Suisse, sa voisine, de la Suisse, où le génie de la liberté, toujours favorable à l'initiative individuelle, seconde si heureusement le progrès. La machine administrative à haute pression, en passant le niveau sur les esprits, n'y tend pas, comme ailleurs, à les jeter tous dans le même moule. Il reste du jeu dans les cerveaux pour l'éclosion d'idées nouvelles. Genève participe de l'esprit anglais : un grain d'excentricité n'effraye personne, et toute proposition qui sort des routes battues, n'y court pas le risque immédiat de passer pour impraticable ou ridicule.

En Suisse donc, on a compris et utilisé depuis longtemps cette attraction de l'affiche. Les autorités genevoises, en particulier, ont fait distribuer dans les mairies et dans les écoles quelques instructions rédigées par des hommes spéciaux, en tête desquels figurent des membres de l'Institut national genevois. Je citerai surtout deux placards que je

(1) M. Revon a obtenu une des deux croix de la Légion d'honneur, attribuées aux représentants des Sociétés savantes de France, dans leur réunion à la Sorbonne du mois d'avril dernier.

voudrais voir répandre par milliers dans nos communes de France, sur la demande, et avec le concours de l'instituteur.

Ce sont d'abord les secours à donner en cas d'accident avant l'arrivée du médecin. On y énumère dans les plus petits détails, sans parade de mots grecs, dans le simple français de M. Jourdain, les soins à donner pour toute espèce de blessures : plaies du crâne, du cou, des membres, morsures d'animaux enragés, piqûres d'insectes, épingles avalées; — pour les brûlures, convulsions, empoisonnements. Puis viennent les cas de mort apparente, et les secours aux noyés, aux gens frappés de la foudre, gelés, pendus ou asphyxiés; — et la dernière colonne se termine par l'énumération des appareils de secours qui devraient exister dans toutes les stations et dans tous les villages.

Pour cette question si importante des premiers soins à donner en cas d'accident, il existe, il est vrai, en France, des instructions rédigées par le corps des ponts et chaussées; mais c'est à peine si on les voit clouées dans quelques chantiers.

Faire comprendre au public français, au gros public, surtout à l'habitant des campagnes, défiant et gouailleur, l'utilité de semblables affiches, c'est là, je l'avoue, une assez grosse difficulté. Quelle innovation, en effet, quelle dérogation aux usages, à la routine ! Pendant si longtemps on s'est si peu occupé du paysan autrement que pour l'exploiter, pour percevoir sur lui l'impôt du sang ou de la terre ! Quoi d'étonnant qu'il se montre quelque peu sceptique et rebelle aux nouveautés? Je ne conseillerais donc pas de tenter l'essai de nos affiches en commençant par quelques-uns de nos départements situés au delà de la Loire, où il n'est pas encore fort aisé de faire comprendre, même aux instituteurs, même à plus d'un directeur d'école normale ou ins-

pecteur primaire, l'utilité des musées scolaires et de leur organisation. Ils écoutent d'un air distrait ce que l'on en peut dire, et il est facile de voir que, malgré les conférences et l'Exposition, malgré toutes les choses dites ou publiées sur cette matière, l'idée du musée scolaire, si répandue en Autriche, n'a pas encore gagné beaucoup de terrain parmi nous, et que cette idée n'a pas pénétré, ni dans l'esprit du plus grand nombre de nos maîtres, ni même dans celui de beaucoup de leurs supérieurs immédiats. Peut-être, s'il s'agissait de la découverte d'un nouveau genre de proposition incidente ou circonstancielle, les uns se montreraient-ils plus curieux, les autres moins rebelles à la persuasion.

Mais si, pour l'adoption de la nouveauté qui nous occupe, nous convenons qu'il n'y a pas absolument à compter sur les populations de la France centrale ou méridionale, je suis persuadé qu'il pourrait en être autrement au nord, à l'est et dans les départements qui avoisinent Paris. Là, il n'y a pas de raison de croire que l'on fût moins prompt qu'en Suisse à comprendre l'utilité des affiches en matière d'instruction populaire : d'autant plus, soyons justes, que même sur d'autres points du territoire l'administration a spontanément commencé d'en faire usage. Dans plusieurs départements du centre j'ai vu affichée, dans les gares des chemins de fer et ailleurs, une instruction sur les moyens de combattre l'invasion du *doryphora*. Cette instruction était accompagnée d'un excellent tableau colorié représentant les tiges de la pomme de terre en fleur, et sur ces tiges la reproduction de l'insecte aux différentes phases de son existence : œufs, larves, insectes adultes. Dans le département de l'Allier, la préfecture avait également répandu sur les murailles une affiche contenant une instruction détaillée sur les moyens à employer pour prévenir la contagion de

la rage. Mais, si cette affiche figurait avantageusement sur les murailles de la ville de Moulins, il ne semble pas qu'elle eût été également répandue dans les villages ou hameaux où elle était surtout nécessaire, privés qu'ils sont le plus souvent de médecins et surtout de pharmaciens. En un mot, cette affiche ne paraissait pas destinée à sortir de l'enceinte des villes; mais qu'est-ce que la population des villes comparée à celle des campagnes? Ce sont les campagnes qu'il faut attaquer, ce sont les campagnes qu'il s'agit d'atteindre.

Il y a quelques années, la préfecture de la Haute-Savoie avait aussi fait répandre, mais cette fois dans les villages, une instruction ayant pour titre : *Mesures à adopter dans toutes les communes dans l'intérêt de l'hygiène et de la santé publique.*

L'affiche est petite, mais si toutes ses prescriptions étaient exécutées, nos départements n'auraient rien à envier aux fermes suisses et hollandaises (1).

Déjà donc il y a, même en France, quelque chose de fait. L'impulsion est donnée; le terrain a reçu un commencement de préparation. Un pas de plus, et l'enseignement populaire au moyen des affiches sera passé à l'état d'institution.

J'ai eu l'occasion en Savoie de m'entretenir sur ce sujet avec M. Revon, de lui entendre exprimer ses vœux et en même temps ses regrets si patriotiques. J'ai gardé le souvenir de cette conversation d'un homme de bien; et c'est le

(1) Combien les idées en Suisse sont plus avancées à cet égard! En 1861, l'Institut genevois, que je me plais toujours à citer, avait fait afficher une circulaire sur quelques plantes à essayer ou à propager dans le canton de Genève. Le dernier paysan pouvait y lire le nom, la description, l'usage et le rendement d'un certain nombre de plantes nouvelles dont en France les lettrés seuls connaissaient alors le nom et les propriétés.

sentiment qu'il y a une occasion à saisir, un service à rendre, qui me porte aujourd'hui à faire cet essai de propagande en faveur de l'idée de M. Revon. Je voudrais pour cela commencer par attirer, sur cette question de l'enseignement populaire par les affiches, l'attention de l'administration de l'instruction primaire. On est sûr de la trouver toujours prête à donner son concours à la propagation de toute idée utile, et son action serait certainement ici de la plus grande efficacité ! Il faudrait commencer par signaler cette idée aux divers fonctionnaires de l'instruction primaire, leur demander leur concours, et engager les inspecteurs à mettre la question à l'ordre du jour dans les conférences pédagogiques, lesquelles sont maintenant presque partout organisées dans les cantons. L'idée ferait ainsi rapidement son chemin.

Il n'est pas inutile de faire connaître en même temps que M. Revon, joignant à la théorie les moyens de la mettre sur-le-champ en pratique, s'est lui-même occupé du soin de composer et de faire imprimer quelques-unes de ces utiles affiches ; de sorte qu'un éditeur qui aurait foi dans l'avenir de ce genre d'enseignement et qui voudrait l'exploiter, pourrait entrer immédiatement en rapport d'affaires avec lui. Nos lecteurs nous sauront gré de compléter cet article en donnant tout à l'heure, par quelques échantillons, l'idée de ce que contiennent les affiches de M. Revon, en fait d'observations utiles, agréablement rédigées, et rigoureusement scientifiques. Mais il est bon de prévenir qu'il ne s'agit pas de ce qui a été fait d'analogue, au moyen des tableaux coloriés de la maison Bouasse-Lebel, que l'on voit exposés dans beaucoup de nos écoles primaires. Il s'agit, non pas de figures coloriées, mais d'un texte convenablement développé.

En parcourant les villages si coquets et si propres du canton de Genève, on aime à trouver sur les portes des granges, dans les mairies, dans les écoles, un autre placard également publié par l'Institut genevois : *Instruction sur l'utilité des oiseaux en agriculture*. L'œuvre ayant été appréciée, les autorités genevoises en ont répandu à profusion une nouvelle édition avec quelques variantes : *Instruction sur l'utilité des oiseaux pour la protection des récoltes*. Cette instruction n'avait pas échappé au regretté M. Bonjean, originaire du département de l'Ain, lorsque, à la grande surprise de la Chambre et du public, pour qui c'était une grande nouveauté, on le vit en 1867 prendre la parole au Sénat pour demander la protection de la loi en faveur des petits oiseaux. — Dans quatre colonnes pleines d'observations curieuses, l'affiche en question nous décrit l'organisation, les mœurs et les ravages des insectes. Après le dénombrement de l'armée ennemie arrive l'énumération de nos auxiliaires. De charmants petits oiseaux. auxquels on fait une guerre stupide, trouvent ici d'éloquents défenseurs.

Aussi parcourez la Suisse, et vous verrez comme les réflexions des habitants sont plus sensées, comme ils sont mieux informés, comme leurs idées sont supérieures aux nôtres sous ce rapport.

Je crois que M. Revon (et il faut s'en féliciter) s'est beaucoup servi de cette notice dans la composition de son affiche intitulée : *les Oiseaux utiles*. Il conseille toutefois de consulter, dans le même but, des ouvrages plus récents, tels que : F. de Tschudi, *les Insectes nuisibles et les oiseaux* ; Mouchet, *Lectures familières sur les insectes nuisibles et quelques animaux insectivores* ; Carl Vogt, *Leçons sur les animaux utiles et nuisibles, les bêtes calomniées et mal*

jugées ; Joigneaux, au commencement du *Jardin potager*, et tant d'autres œuvres que peu de personnes lisent contenues dans un in-8° ou un in-12, et que tout le monde lirait analysées dans un placard collé contre une porte de ferme.

Seulement, pour ces affiches qui s'adressent à la masse ignorante et prévenue du gros public, aux simples villageois, aux élèves des écoles primaires, M. Revon demande avec infiniment de raison un style clair, simple, dépouillé des termes scientifiques, dont on fait (je suppose sans le savoir) un abus si fâcheux dans les publications françaises soi-disant populaires. Pour des œuvres de cette nature, M. Revon veut ce qu'il appelle le style bonhomme, ce style dont l'auteur du *Jardin potager*, M. Joigneaux déjà nommé, fait un si charmant usage dans ses causeries agricoles.

Il nous semble que M. Revon n'a pas mal réussi lui-même à prendre ce langage dans sa très intéressante affiche sur *les Oiseaux utiles*, à laquelle nous faisions tout à l'heure allusion :

« Habitants des campagnes, n'est-il pas vrai que vous feriez bon accueil à celui qui viendrait vous dire : Je me charge de débarrasser chaque année vos greniers et vos champs des souris et des mulots, vos blés des charançons, vos jardins des fourmis, des chenilles et des limaces, vos bois des insectes qui les percent, vos hameaux des cadavres d'animaux en décomposition. Assurément, vous ne recevriez pas cet homme à coups de fusil, et personne n'aurait l'idée de fixer son portrait à l'endroit le plus apparent de la ferme pour exciter contre lui la colère des ignorants. Voilà pourtant ce que vous faites envers d'autres bienfaiteurs qui veulent vous rendre les mêmes services. Vous clouez à la porte de la grange les buses et les chouettes, vous tuez

sans pitié les cailles, les moineaux, les becs-fins, les pies et les corneilles.

« Rappelez-vous ceci : les oiseaux en grande majorité sont utiles, surtout ceux dont les nombreuses couvées vous procurent une légion d'auxiliaires dévoués ; — une très petite quantité d'espèces sont réellement nuisibles ; — enfin, la plupart des oiseaux que vous accusez toujours de manger le bon grain, les fruits ou les animaux de basse-cour, commettent ces méfaits bien plus rarement que vous ne croyez et onze mois sur douze ils travaillent dans votre intérêt. »

Après cet appel à l'attention des villageois, M. Revon passe à la démonstration par les faits de ce qu'il annonce dans le titre de son affiche, c'est-à-dire aux services (entendez-vous bien?) aux services que retire le cultivateur de la collaboration des oiseaux :

« C'est parmi les oiseaux de proie que se groupent la plupart des espèces nuisibles : presque tous les grands aigles, l'autour des pigeons, l'épervier et le grand-duc sont de mauvais drôles, et encore vous verrez que plusieurs ont de bons moments ; nous en reparlerons tout à l'heure. Mais à côté d'eux, que de bons serviteurs !

» Les *faucons* mangent beaucoup d'insectes, surtout des grillons et des sauterelles, et rachètent ainsi le mal qu'ils peuvent faire, en s'attaquant parfois aux petits oiseaux. La *cresserelle* doit même être classée franchement parmi nos alliés : sur 18 estomacs de cresserelles que nous avons examinés, de janvier à décembre, nous avons trouvé une seule fois un oiseau, et dans les 17 autres cas c'étaient des souris, couleuvres, lézards, courtilières, chenilles, vers, grillons. Une cresserelle avait l'estomac bondé de 45 grillons, 5 chenilles et 1 serpent ; or, comme elle doit faire au moins deux de ces repas par jour, jugez quelle quantité

d'insectes, de serpents, elle peut détruire dans une année! Après cela, continuerez-vous à clouer à la porte de vos granges ce volatile que pourtant, par une contradiction bizarre, vous appelez *le bon oiseau?*

» Dans plusieurs contrées, les gouvernements encouragent encore la destruction de la *pie*, parce qu'elle s'attaque aux nichées de petits oiseaux. Elle en détruit, en effet, mais uniquement pour élever sa couvée et jamais pour son propre usage; et l'on oublie qu'en dehors de cette courte période elle consacre au moins 340 journées à absorber avec la plus grande voracité une quantité d'animaux nuisibles : dans les estomacs de pies nous avons constaté d'ordinaire un mélange compact de hannetons (jusqu'à 25 à la fois), d'escargots, de limaces, de charançons, de vers de terre, de grillons, beaucoup de peaux de chenilles, et même assez souvent des souris et des campagnols. Comptez tout le mal que ces ennemis auraient fait à vos champs et à vos jardins, et convenez que la pie devrait être épargnée. — Le *geai* est inoffensif avec sa nourriture habituelle de glands et de graines sauvages, et il offre sa part de bonne volonté en chassant aussi les insectes. — Un bel oiseau d'un jaune vif, le *loriot*, se jette avec avidité sur les hannetons, les chenilles et les sauterelles. — L'*étourneau (sansonnet)* croque sans relâche les courtilières, les grillons, les fourmis et leurs œufs, les chenilles, les vers, les mille-pattes; c'est ce que nous avons constamment découvert dans l'estomac de cet animal utile; on a tort de le poursuivre : pourquoi ne pas lui permettre de manger un peu de raisins et de cerises, quand il les paie avec usure en détruisant à lui seul une armée de bêtes malfaisantes? Nous pouvons bien lui accorder une petite remise : il sauve nos récoltes.

» Il n'existe pas de plus acharnés destructeurs d'insectes que les *grimpeurs*. Oh ! dans cette catégorie-là nous n'avons que l'embarras du choix pour aligner de gros chiffres, plus éloquents que les longues démonstrations. Ouvrez l'estomac d'un *pic vert*, vous serez sûr d'y trouver des fourmis en quantité innombrable; dans l'un nous avons compté 560 fourmis, dans d'autres 600, puis 700, enfin 800! Cette nourriture étant légère et vite digérée, un pic vert doit consommer au moins 2,000 fourmis par jour, c'est-à-dire plus de 700,000 par an, ce qui fait, pour une seule famille de pics, entre deux et trois millions! Le *pic-noir* est aussi glouton! nous avons trouvé jusqu'à 900 grandes fourmis mêlées de gros vers blancs dans son gésier. Le *pic épeiche* (*pic noir et blanc*) et les autres espèces ont la même alimentation, et prennent aussi des gerces, des chenilles, beaucoup de vers blancs destructeurs du bois. Le *torcol* partage les habitudes des pics, et malgré sa petite taille il trouve le moyen d'engloutir 200 fourmis dans un repas. — Il est faux de dire que les pics et les torcols creusent les bois sains et contribuent à les faire pourrir. Puisque leur seule préoccupation est de chercher les insectes et les vers, il est au contraire naturel qu'ils s'adressent de préférence aux troncs déjà percés, pour en retirer les animaux qui menacent les arbres d'une ruine complète. Il n'est donc pas nécessaire de déclarer ici que ce serait une vraie folie de nuire à ces gardiens vigilants des forêts et des vergers.

» En abordant l'ordre des *gallinacés*, nous vous engageons fort à noter ceci : la *caille*, dont on fait un massacre général pour le plaisir des gourmets, devrait être conservée avec soin dans les champs. N'écoutez pas ceux qui disent qu'elle ruine le campagnard en mangeant beaucoup de blé; d'abord, elle en consomme bien moins qu'on ne

le croit, et se contente du grain tombé pendant la moisson, et qui serait également perdu; d'ailleurs, elle aurait le droit de prélever ce faible impôt comme récompense de services continuels. Nous avons examiné l'estomac d'une cinquantaine de cailles, depuis avril jusqu'à novembre. Eh bien, presque toujours il contenait des insectes; en mai ceux-ci figuraient seuls, en très grande quantité à la fois : les chenilles avec ou sans poils abondaient, puis venaient les sauterelles, les insectes rongeurs du blé et diverses espèces de coléoptères. En octobre il y avait moins d'insectes, mais des centaines de mauvaises graines. Comptez-vous pour rien ce sarclage gratuit des champs? Et puis, pour cet oiseau, comme pour beaucoup d'autres, tenez compte de la quantité d'engrais qu'il dépose sur la terre : nous avons eu la curiosité de peser la fiente d'une caille élevée en cage; elle en donnait de 12 à 15 grammes par semaine, de sorte qu'une famille de cailles fournit au moins 10 kilos d'excellent guano dans l'espace d'une année. Regardez-vous encore comme un ennemi un oiseau qui détruit par milliers les insectes rongeurs, dépose de l'engrais sur vos terres et les nettoie des plantes parasites? »

Tout cela est véritablement charmant et dicté par un profond sentiment de la nature. Et comme c'est neuf! Qui s'est avisé jusqu'ici de formuler de pareils avis? Personne. D'ailleurs, obligé de choisir, nous avons nécessairement passé sous silence bien des détails intéressants. Ainsi, nous aurions voulu citer ce que nous dit M. Revon de la *musaraigne*, du *hérisson*, de la *taupe*, du *crapaud*. Oui, M. Revon s'intéresse au pauvre crapaud, et par d'excellentes raisons. « Parce qu'il est laid, on se croit en droit de le martyriser; et pourtant cette bête, incapable de faire du mal, met tous ses soins à nettoyer les jardins;

dans ses chasses nocturnes, il prend les charançons, les larves, les mille-pattes, les limaces. En France et en Angleterre, des jardiniers intelligents achètent les crapauds à deux et trois francs la douzaine, et les déposent dans leurs carrés de légumes. »

Mais il suffit de ces extraits pour faire comprendre aux lecteurs de la *Revue* l'utilité certaine d'affiches du genre de celle de M. Revon; combien elles sont propres à détruire de faux et funestes préjugés, en leur substituant les saines notions de la science. Peut être alors verrait-on de moins en moins se produire un fait dont nous avons été souvent témoins : de stupides faucheurs détruisant tous les œufs d'une couvée de perdrix pour en faire une détestable omelette. — Ce serait déjà quelque chose ; mais il est probable que de tels essais amèneraient un résultat beaucoup plus important, c'est à savoir : de faire comprendre la somme d'enseignement que l'on pourrait tirer de semblables affiches en les variant : car il n'est nullement nécessaire de borner l'enseignement par les affiches à l'agriculture ou à l'histoire naturelle. Dans les écoles urbaines, ajoute M. Revon, on pourrait rédiger pour les jeunes filles des tableaux-affiches d'*économie domestique*, de *comptabilité du ménage*, de *petites recettes*; pour ce dernier sujet, on consulterait avec fruit la *Chimie des dames* de M. Michaud.

« Dans les écoles de garçons: l'*histoire*, la *géographie*, l'*histoire naturelle*, la *cosmographie*, et pourquoi pas même un peu d'*archéologie?* En France, cette proposition fera hausser les épaules à plus d'une personne; en Allemagne et en Suisse on en juge autrement : dans le canton de Zurich, on a rédigé spécialement pour les écoles un petit manuel d'archéologie, qui traite surtout la question si inté-

ressante des habitations lacustres. Si l'on avait songé plus tôt à placarder quelque chose d'analogue dans les écoles, nous n'entendrions pas chaque jour des hommes qui passent pour instruits faire les méprises les plus grossières en se promenant dans un musée, devant les étalages des magasins d'objets d'art et d'antiquité, ou dans les galeries des expositions rétrospectives. »

Nous l'avons dit, l'affiche captive l'ouvrier. Eh bien, couvrons d'affiches instructives les ateliers et les usines, les locaux destinés aux réunions des sociétés de secours mutuels, des corporations, des associations ouvrières, des cours d'adultes. En attendant l'heure de la séance, l'ouvrier jettera un coup d'œil sur les affiches, et retiendra quelques bonnes notions sur le *système métrique*, la *physique* et la *météorologie*, la *mécanique*, la *médecine usuelle*, les *chemins de fer*, la *biographie des grands inventeurs*, l'*économie politique*, les *sociétés coopératives*, les *caisses d'épargne*. Le travail est pour ainsi dire tout préparé pour cette série ; il suffit d'opérer un changement de format et de convertir en affiches, avec quelques modifications, la plupart des petits volumes édités par différentes maisons de Paris, et de bons extraits des conférences faites à propos de l'Exposition universelle.

L. Baret,
Inspecteur général de l'Instruction publique.

DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES FILLES

Le 20 octobre 1878, M. Camille Sée, député de la Seine, déposait un projet de loi organisant l'enseignement secondaire des jeunes filles. Après avoir subi l'épreuve préalable de la prise en considération, ce projet fut renvoyé à l'examen d'une commission spéciale, dont l'auteur même de la proposition, M. Camille Sée, fut nommé rapporteur. A peine constituée, la commission fut saisie d'un nouveau projet relatif à la question qui lui avait été soumise, projet dont l'auteur était M. Paul Bert.

Voici en quelques mots l'économie de ces deux propositions.

M. Camille Sée commence par poser le principe de l'enseignement secondaire des jeunes filles, et conclut à la création immédiate d'établissements destinés aux jeunes filles internes et externes. La proposition règle tout ce qui a trait à la dépense de construction, d'aménagement et d'entretien des établissements, et tout ce qui touche aux bourses à créer par l'État, les départements, les villes ou les particuliers. Elle demande que ces bourses soient données au concours.

L'enseignement est divisé en matières obligatoires et en matières facultatives. L'auteur pose les bases de l'enseignement obligatoire, et laisse au ministre le soin d'arrêter, pour chaque établissement, le programme facultatif. Il réclame la création d'un cours spécial de pédagogie, et donne au ministre la faculté d'ouvrir, sur la demande des conseils généraux ou des conseils municipaux, un cours spécial d'enseignement technique.

L'enseignement sera donné par des professeurs des deux sexes ; toutefois, tous les emplois de surveillance intérieure seront confiés exclusivement à des femmes.

La proposition de M. Paul Bert, abstraction faite des dispositions réglementaires relatives à la division de l'enseignement, aux conditions d'admission, aux examens à subir et aux diplômes à délivrer, ne diffère du projet précédent que sur la question de l'internat des jeunes filles, qui avait soulevé des critiques assez vives dans la presse et de la part de quelques publicistes.

Ce n'est pas que M. Paul Bert repousse absolument l'internat ; mais il croit que c'est là un point à réserver, qu'il faut d'abord créer des externats ou plutôt des *cours*, et en créer au moins un par département. Autre différence : M. Paul Bert veut qu'il ne soit nullement question d'instruction religieuse dans le programme de ces cours ; tandis que M. Camille Sée admet que cet enseignement soit donné dans l'intérieur de l'établissement, en dehors des heures de classe.

Sans anticiper sur l'examen des diverses questions que soulève l'étude de ces deux projets, nous pouvons constater dès maintenant que la commission s'est prononcée pour le système de M. Camille Sée, reconnaissant avec lui l'utilité de la création immédiate d'internats de jeunes filles. Cependant la Chambre des députés, admettant les objections présentées par M. Jules Ferry, ministre de l'instruction publique, et par son prédécesseur, M. Bardoux, s'est ralliée à l'idée de M. Paul Bert et a fait de l'annexion de pensionnats aux cours ainsi organisés une mesure purement facultative, dont l'initiative et les moyens d'exécution, pour la plus grande partie du moins, seraient laissés aux conseils municipaux.

La discussion est close à la Chambre des députés ; il ne reste plus qu'à connaître le vote du Sénat. Les débats qui viennent d'avoir lieu à la Chambre haute sur la loi relative aux Conseils d'instruction publique, débats pleins d'intérêt et qui nous ont reportés par moments aux plus beaux jours de l'éloquence parlementaire, nous promettent pour le projet dont il s'agit une étude aussi consciencieuse et aussi approfondie. Déjà la Commission chargée de cette étude a été élue par les bureaux du Sénat ; elle est en grande majorité favorable à l'ensemble du projet. En font partie : MM. Carnot, président ; Jules Simon, de Rozière, Barthélemy Saint-Hilaire, Bazille, colonel Meinadier, Gayot, Desbassyns de Richemont. Le regretté M. Broca complétait cette commission. Il s'agit donc, en réalité, d'un ou deux mois au plus avant que le projet de M. Camille Sée devienne une loi définitive. Dans ces conditions, le moment nous paraît opportun pour présenter aux lecteurs de la *Revue pédagogique* un rapide aperçu sur une question qui, outre son importance au point de vue scolaire, touche de si près aux points les plus essentiels de notre organisation sociale.

Avant d'entreprendre l'étude du projet de M. Camille Sée, d'en examiner l'économie générale et d'en analyser les détails, nous croyons qu'il est utile de jeter un regard en arrière, d'interroger le passé, de nous rendre compte de ce qui a été fait jusqu'ici pour l'éducation des filles, de suivre les idées qui se sont fait jour depuis le XVIIe siècle sur cette question : le présent est le fils du passé, et c'est dans les siècles écoulés qu'il faut toujours chercher le germe, la raison du développement de nos institutions nationales.

Après avoir ainsi inventorié ce que nous ont légué nos devanciers, nous rechercherons comment les autres nations

ont compris la question qui nous occupe et les diverses solutions qu'elles lui ont données. Sans doute nous ne nous dissimulons pas que l'exemple de ce qui se passe chez les peuples voisins constitue un argument dont on a trop souvent abusé: les lois et les institutions ne sauraient avoir une perfection absolue; elles ont leur explication et leur cause dans les mœurs et l'esprit du pays, avec lesquels elles doivent être en harmonie parfaite. On ne pourrait toujours tenter impunément de les transplanter chez d'autres peuples dont les habitudes sociales sont sensiblement différentes. Toutefois, nous pensons qu'en gardant une sage réserve et en ne dépassant pas les bornes que prescrit la prudence, on doit admettre que, pour les nations comme pour les individus, il est utile et profitable de mettre sous leurs yeux des exemples propres à les éclairer, à les stimuler et à les inviter à entrer courageusement dans la voie des réformes fécondes et des résolutions viriles.

Ces deux points préliminaires une fois établis, nous aborderons l'examen du projet lui-même, convaincus que cette étude préalable contribuera puissamment à éclairer le sujet que nous nous sommes proposé de traiter.

I. — Historique de la question.

Si, comme nous aurons bientôt l'occasion de le constater, on doit malheureusement reconnaître, avec M. Jules Simon, que chez nous « *l'enseignement primaire des filles n'est pas à améliorer, il est à créer* (1), » on aurait tort de croire qu'une question de cette importance n'a pas vivement préoccupé les penseurs et les publicistes. Dès le XVIIe siècle, les plaintes abondent contre l'insuffisance de l'éducation

---

(1) *L'École*, 2e partie, ch. 1er, librairie Hachette.

dispensée aux jeunes filles dans les couvents. Déjà au siècle précédent, les chefs du mouvement dirigé contre la routine des études scolastiques n'avaient pas oublié ce point essentiel dans leurs projets de réforme; Erasme avait demandé qu'on remédiât à la frivolité de l'éducation féminine, et réclamait pour la femme une culture intellectuelle plus large et plus complète. Devançant en cela Rousseau, il veut que la jeune fille apprenne un métier, le tissage de la soie par exemple, métier qui, dans l'aisance, soit un préservatif contre l'oisiveté et lui procure des ressources contre l'adversité (1).

En 1686, dans son *Traité du choix et de la méthode des études*, (chapitre XXXVIII), l'abbé Fleury renouvelait les mêmes doléances : « Ce sera sans doute un grand paradoxe de dire que les femmes doivent apprendre autre chose que leur catéchisme, la couture et divers petits ouvrages ; chanter, danser, et s'habiller à la mode, faire bien la révérence et parler civilement : car voilà en quoi l'on fait consister, pour l'ordinaire, toute leur éducation. »

Il s'en prend plus loin à ceux qui prétendent « que les femmes ne sont point capables d'études, comme si leurs âmes étaient d'une autre espèce que celle des hommes, comme si elles n'avaient pas, aussi bien que nous, une raison à conduire, une volonté à régler, des passions à combattre, une santé à conserver, des biens à gouverner, ou s'il leur était plus facile qu'à nous de satisfaire à tous ces devoirs, sans rien apprendre.... »

L'abbé Fleury en conclut que les études des femmes doivent différer peu de celles des hommes : « Pour voir les

---

(1) *Christiani matrimonii institutio*, ouvrage dédié à Catherine, reine d'Angleterre, 1526.

études qui peuvent être à l'usage des femmes, je crois que le plus sûr est de parcourir toutes celles que j'ai expliquées. » L'auteur met en première ligne la religion : « Comme elles sont pour l'ordinaire portées à la dévotion, si elles ne sont bien instruites, elles deviennent aisément superstitieuses. Il est donc très important qu'elles connaissent de bonne heure la religion aussi solide, aussi grande, aussi sérieuse qu'elle l'est.... Il faut travailler surtout à la morale, leur inspirer les vertus qui leur conviennent le plus, comme la douceur et la modestie, la soumission, l'amour de la retraite, l'humilité, et celles dont leur tempérament les éloigne le plus, comme la force, la fermeté, la patience. » Après ces principes d'éducation morale, viennent ceux qui se rapportent à l'éducation intellectuelle et à l'éducation physique : « Pour l'esprit, il faut les exercer de bonne heure à penser de suite, et à raisonner solidement sur les sujets ordinaires qui peuvent être à leur usage ; leur apprenant le plus essentiel de la logique, sans les charger de grands mots qui puissent donner matière à la vanité.

» Pour le corps, il n'y a guère d'exercices qui leur conviennent, que de marcher ; mais tous les préceptes de santé que j'ai marqués leur conviennent, et ce sont elles qui en ont le plus besoin, puisqu'elles sont les plus sujettes à se flatter en cette matière et à se faire honneur de leurs maladies et de leurs faiblesses. La santé et la vigueur des femmes est importante à tout le monde, puisqu'elles sont les mères des garçons aussi bien que des filles. Il est bon aussi qu'elles sachent les remèdes les plus faciles des maux ordinaires ; car elles sont fort propres à les préparer dans les maisons, et à prendre soin des malades. »

Passant ensuite en revue les diverses matières d'enseignement, l'abbé Fleury fait, comme il suit, la part de ce qui lui paraît convenir à l'instruction des femmes : « La grammaire ne consistera pour elles qu'à lire et écrire, et composer correctement en français une lettre, un mémoire, ou quelque autre pièce à leur usage. — L'arithmétique pratique leur suffit, mais elle ne leur est pas moins nécessaire qu'aux hommes, et elles ont encore plus besoin de l'économique, puisqu'elles sont destinées à s'y appliquer davantage, au moins à entrer plus dans le détail. Aussi a-t-on assez de soin de les instruire du ménage; mais il serait à souhaiter qu'il y entrât un peu plus de raison et de réflexion, pour remédier à deux maux très communs : la petitesse d'esprit et l'avarice dans les femmes ménagères, et d'un autre côté la fainéantise et le dédain dans celles qui prétendent au bel esprit. Il servirait beaucoup de leur faire comprendre de bonne heure que la plus digne occupation d'une femme est le soin de tout le dedans d'une maison, pourvu qu'elle ne fasse pas trop de cas de ce qui ne va qu'à l'intérêt, et qu'elle sache mettre chaque chose en son rang. »

Ce n'est pas qu'il paraisse nécessaire à notre auteur de maintenir la femme dans le cercle des affaires de son intérieur, et de lui interdire la connaissance de tout ce qui est étranger à la direction de sa maison. Non certes, l'abbé Fleury a des vues plus larges ; il s'empresse, en effet, d'ajouter, en allant même au delà de ce qui se passe de nos jours : « Quoique les affaires du dehors regardent principalement les hommes, il est impossible que les femmes n'y aient souvent parti, et quelquefois elles s'en trouvent entièrement chargées, comme quand elles sont veuves. Il est donc nécessaire de leur apprendre la jurisprudence,

telle que je l'ai marquée pour tout le monde, c'est-à-dire qu'elles entendent les termes communs des affaires, et qu'elles sachent les grandes maximes ; en un mot, qu'elles soient capables de prendre conseil. Elles se peuvent passer de tout le reste des études, du latin et des autres langues, de l'histoire, des mathématiques, de la poésie et de toutes les autres curiosités. Elles ne sont point destinées aux emplois qui rendent ces études nécessaires ou utiles, et plusieurs en tireraient de la vanité. Il vaudrait mieux toutefois qu'elles y employassent les heures de leur loisir qu'à lire des romans, à médire, jouer, ou parler de leurs jupes et de leurs rubans. »

« Rien n'est plus négligé que l'éducation des filles, dit à son tour Fénelon (1). La coutume et le caprice des mères y décident souvent de tout : on suppose qu'on doit donner à ce sexe peu d'instruction. L'éducation des garçons passe pour une des principales affaires par rapport au bien public ; et quoiqu'on n'y fasse guère moins de fautes que dans celle des filles, du moins on est persuadé qu'il faut beaucoup de lumières pour y réussir..... Pour les filles, dit-on, il ne faut pas qu'elles soient savantes ; la curiosité les rend vaines ; il suffit qu'elles sachent gouverner un jour leurs ménages, et obéir à leurs maris sans raisonner. On ne manque pas de se servir de l'expérience qu'on a de beaucoup de femmes que la science a rendues ridicules. Après quoi on se croit en droit d'abandonner aveuglément les filles à la conduite de mères ignorantes et indiscrètes. » Et plus loin : « L'ignorance d'une fille est cause qu'elle s'ennuie et qu'elle ne sait s'occuper innocemment. Quand elle est venue jusqu'à un certain âge sans s'appliquer aux

(1) *De l'Éducation des filles*, 1683, ch. I.

choses solides, elle ne peut en avoir ni le goût ni l'estime; tout ce qui est sérieux lui paraît triste; tout ce qui demande une attention suivie la fatigue (1) .... »

Fénelon, dans son *Avis à une dame de qualité sur l'éducation de sa fille*, fait une vive critique de l'éducation des couvents de son temps, à laquelle il préfère de beaucoup l'éducation domestique, quand la mère de famille est capable de la donner : « J'estime fort l'éducation des bons couvents, mais je compte encore plus sur celle d'une bonne mère.... Si un couvent n'est pas régulier, votre fille y verra la vanité en honneur; elle y entendra parler du monde comme d'une espèce d'enchantement, et rien ne fait une plus pernicieuse impression que cette image trompeuse du siècle, qu'on regarde de loin avec admiration, et qui en exagère tous les plaisirs, sans en montrer les mécomptes et les amertumes..... Si, au contraire, un couvent est dans la ferveur et dans la régularité de son institut, une jeune fille de condition y croît dans une profonde ignorance du siècle. C'est sans doute une heureuse ignorance si elle doit durer ; toujours mais si cette fille sort de ce couvent, et passe à un certain âge dans la maison paternelle où le monde aborde, rien n'est plus à craindre que cette surprise et que ce grand ébranlement d'une imagination vive... Elle sort du couvent comme une personne qu'on aurait nourrie dans les ténèbres d'une profonde caverne, et qu'on ferait tout d'un coup passer au grand jour. »

Quelques années plus tard, le Père La Chaise protestait, lui aussi, contre l'éducation cloîtrée : « Il ne faut pas tenir les filles toujours liées et toujours captives, comme on fait

(1) *De l'Éducation des filles*, ch. III

en Italie et en Espagne... Les mères peuvent faire voir le monde à leurs filles (1). »

D'ailleurs, l'instruction que Fénelon demande pour les filles reste dans une sphère assez restreinte, et la modestie de ses prétentions nous montre combien était grand le vide à combler. « Apprenez à une fille à lire et à écrire correctement. Il est honteux, mais ordinaire, de voir des femmes qui ont de l'esprit et de la politesse ne savoir pas bien prononcer ce qu'elles lisent.... Elles manquent encore plus grossièrement pour l'orthographe, ou pour la manière de former ou de lier des lettres en écrivant : au moins accoutumez-les à faire leurs lignes droites, à rendre leurs caractères nets et lisibles. Il faudrait aussi qu'une fille sût la grammaire..... Elles devraient aussi savoir les quatre règles de l'arithmétique (2). » Là se borne à peu près le programme que trace l'auteur de *l'Éducation des filles*. Il est vrai qu'il y joint des sujets d'études inattendus: la jurisprudence par exemple, le droit, afin qu'elles apprennent à défendre leurs intérêts devant les tribunaux. Il leur conseille aussi l'étude de l'histoire, du latin, et la lecture des ouvrages d'éloquence et de poésie.

La préoccupation qui paraît dominer dans le traité que nous parcourons, c'est celle de mettre en rapport les matières à enseigner avec la situation sociale que l'on doit occuper. Écoutons ces recommandations : « Les filles qui ont une naissance et un bien considérables, ont besoin d'être instruites des devoirs des seigneurs dans leurs terres. Dites-leur donc ce qu'on peut faire pour empêcher les abus, les violences, les chicanes, les faussetés si ordinaires à la

---

(1) *Instruction chrétienne pour l'éducation des jeunes filles*. 1687.

(2) *Éducation des filles*, ch. XII.

campagne. Joignez-y les moyens d'établir de petites écoles, et des assemblées de charité pour le soulagement des pauvres malades. Montrez aussi le trafic qu'on peut quelquefois établir en certains pays pour y diminuer la misère ; mais surtout comment on peut procurer au peuple une instruction solide et une police chrétienne. »

Au moment où paraissait le traité de Fénélon, se fondait à Saint-Cyr une maison d'éducation pour 250 demoiselles nobles. Mme de Maintenon en fut la directrice effective pendant plus de trente ans. De nombreux écrits contiennent les idées pédagogiques qui l'ont dirigée dans son long professorat (1). « Saint-Cyr, dit Saint-Marc Girardin, fut une grande innovation. Ce n'est pas un couvent, c'est un grand établissement consacré à l'éducation laïque des demoiselles, c'est une sécularisation hardie et intelligente de l'éducation des femmes (2). » Il ne faudrait pas croire, sur ce témoignage, que des vues vraiment larges aient présidé au programme d'enseignement adopté par la maison de Saint-Cyr. Sans doute l'essai de représentations théâtrales qui y fut tenté, eut un instant un assez grand succès qui devint de l'engouement; mais la vogue fut de courte durée : l'opinion, toujours changeante, jugea sévèrement ce qui avait été l'objet de sa faveur, et le bon sens de Mme de Maintenon reconnut vite les inconvénients de ces exhibitions publiques, qui ne pouvaient que développer les sentiments de vanité et de coquetterie chez ses élèves (3).

---

(1) Voyez dans les œuvres de Mme de Maintenon, publiées avec tant de soin par Théophile Lavallée, les trois premiers volumes, intitulés : 1° *Lettres sur l'éducation des filles*; 2° *Entretiens sur l'éducation;* 3° *Conseils aux jeunes filles*. Consultez aussi l'*Histoire de la maison royale de Saint-Cyr*, de Lavallée, et l'ouvrage de M. de Noailles, *Histoire de Mme de Maintenon*.

(2) Voyez l'ouvrage posthume intitulé *J.-J. Rousseau*, t. II, p. 210.

(3) « L'éducation par le théâtre, dit Michelet, gâtait tout à Saint-Cyr.

Ces résultats firent tomber Mme de Maintenon dans un excès contraire : elle conçut une défiance excessive des études littéraires, et voulut une éducation bornée à la pratique de la vie. Les travaux manuels, les soins domestiques devinrent à peu près les seules occupations des jeunes filles confiées à sa garde; l'instruction n'y joua plus qu'un rôle secondaire : « Apprenez-leur, disait-elle, à être extrêmement sobres sur la lecture, et à lui préférer le travail des mains. » Renoncez à l'esprit : c'est le mot perpétuel de Mme de Maintenon : « Il faut élever vos bourgeoises en bourgeoises. Il n'est pas question de leur orner l'esprit : il faut leur prêcher les devoirs de la famille, l'obéissance pour le mari, le soin des enfants... La lecture fait plus de mal que de bien aux jeunes filles... Les livres font de beaux esprits, et excitent une curiosité insatiable (1). »

En somme, quelle était l'étendue du programme d'enseignement suivi à Saint-Cyr? Assez restreinte, comme on doit le supposer d'après les citations que nous venons de transcrire.

« Sous le rapport de l'enseignement, la direction appartenait à une maîtresse générale des classes, qui avait sous ses ordres une vingtaine de maîtresses chargées d'une des quatre classes principales ou d'une subdivision. Les classes se distinguaient par la couleur d'un ruban. Les demoiselles y étaient réparties suivant leur âge.

» Jusqu'à l'âge de dix ans, dit leur historien, elles étaient dans la classe rouge, et elles y apprenaient à lire, écrire,

---

La plus sage disait : « Si je joue bien, le roi me mariera ». Ces gentilles Esthers, occupées toujours à apprendre des fictions, devenaient aisément de fines ou fausses créatures ». (*Nos fils*, p. 185).

(1) *Lettres sur l'éducation*, CXL, 1705, et *Entretiens sur l'éducation*, VIII, 1696.

compter, les éléments de la grammaire, le catéchisme et des notions d'histoire sainte. A l'âge de onze ans, elles passaient dans la classe verte, et y apprenaient les mêmes choses avec la musique et des notions d'histoire, de géographie et de mythologie. A l'âge de quatorze ans, elles passaient dans la classe jaune, où l'instruction roulait principalement sur la langue française, la musique, la religion. On leur donnait aussi quelques leçons de dessin, et on leur apprenait à danser. A l'âge de dix-sept ans, elles passaient dans la classe bleue, où l'instruction ne roulait plus que sur la langue et la musique, mais où l'éducation morale était développée jusqu'à la perfection (1). »

Nous avons cru devoir nous arrêter un peu longuement sur l'organisation des études de la maison de Saint-Cyr, cette institution constituant le seul effort que l'État ait fait avant 1789 en faveur de l'enseignement secondaire des filles, et encore faut-il remarquer qu'il ne s'agissait que des jeunes filles nobles sans fortune. Il est vrai, comme nous le verrons plus tard, que, depuis, l'État n'a guère fait davantage.

En passant de l'examen des doctrines de Fénelon en matière d'éducation des filles à celles qui ont inspiré la fondatrice de la maison de Saint-Cyr, nous n'avons pas changé de milieu. Fénelon était fort goûté par Mme de Maintenon. Son nom était vénéré à Saint-Cyr, ses écrits recommandés. Nul doute que le petit traité *De l'éducation des filles*, paru trois ans avant l'ouverture de cet établissement, n'y ait été mis à profit. Fénelon d'ailleurs a fait école. De Rollin jusqu'à Mme de Genlis, combien d'auteurs du XVIIIe siècle lui ont emprunté leurs idées sur l'éducation des filles !

(1) *Histoire de la maison royale de Saint-Cyr*, par Lavallée, ch. IX.

Au premier rang de ses élèves, nous distinguons la marquise de Lambert, qui lui écrivait : « Pardonnez-moi ce larcin,.... j'ai trouvé dans le *Télémaque* les préceptes que j'ai donnés à mon fils, et dans *l'Éducation des filles* les conseils que j'ai donnés à la mienne. » Mme de Lambert est le premier écrivain qui ait revendiqué sérieusement les droits de son sexe à l'instruction. Dans ses *Réflexions nouvelles sur les femmes* (1), son meilleur ouvrage (2), elle reproche vivement aux hommes de condamner à l'ignorance les compagnes de leur vie et les mères de leurs enfants, ce dont elle rend en partie responsable Molière et les railleries qu'il adresse aux *femmes savantes :*

Il n'est pas bien honnête, et pour beaucoup de causes,
Qu'une femme étudie et sache tant de choses.
Former aux bonnes mœurs l'esprit de ses enfants,
Faire aller son ménage, avoir l'œil sur ses gens,
Et régler la dépense avec économie,
Doit être son étude et sa philosophie.

Comme la plupart des femmes instruites, Mme de Lambert veut que ses pareilles le soient aussi. Elle recommande comme une étude qui « élève l'âme » l'histoire ancienne, qui était proscrite à Saint-Cyr. Il n'est pas permis, d'après elle, d'ignorer l'histoire de France. Posant la première des principes qui étaient hardis pour l'époque, et rompant en visière avec les idées d'éducation autoritaire qui avaient universellement cours alors, elle veut qu'on fasse appel avant tout à la raison de l'enfant : « En fait de religion, il faut céder aux autorités ; mais sur tout autre sujet il ne faut que recevoir celle de la raison et de l'évidence. »

---

(1) Page 183.
(2) Mme de Lambert (1647-1733) a laissé en outre plusieurs ouvrages relatifs à l'éducation : les *Avis d'une mère à son fils et à sa fille*, publiés en 1728, mais certainement écrits bien antérieurement.

— « C'est donner des bornes trop étroites à nos idées, dit-elle encore, que de les enfermer dans celles d'autrui. » Aussi le programme qu'elle trace pour les jeunes filles comprend-il, entre autres choses, les principes de la philosophie : « Je ne blâmerai pas un peu de philosophie, surtout de la nouvelle, si on en est capable ; elle vous met de la précision dans l'esprit, démêle vos idées, et vous apprend à parler juste. » Elle conseille même la lecture des moralistes anciens : « A force de lire Cicéron, Pline et les autres, on prend du goût pour la vertu. » Opposée à l'étude des langues vivantes étrangères, elle admet cependant, avec Rollin, la langue latine.

Comme on le voit, Mme de Lambert, placée à l'entrée du XVIIIe siècle, tout en restant sous l'influence du passé, paraît comprendre un autre avenir. A sa suite nous entrons dans un nouvel ordre d'idées. Des vues plus justes, plus libérales, vont se faire jour sur la question de l'éducation des femmes ; c'est un honneur à elle, vu son temps et son sexe, d'avoir su la première le comprendre et d'avoir eu le courage de le dire.

En cinquante ans, de 1680 à 1730, le problème a fait un grand pas. N'est-il pas curieux de voir à cette époque paraître *un projet pour multiplier les colléges de filles* (1)? Son auteur, l'abbé de Saint-Pierre, y fait ressortir l'importance de l'éducation des filles : « Ce sont les femmes qui font et défont les nations. Ce sont les femmes qui, plus que les maris, contribuent à la première éducation des enfants... Nous avons, dans la plupart des villes, des colléges destinés uniquement à l'éducation des jeunes garçons. Mais je ne connais en France qu'un collége uniquement destiné à

(1) Œuvres de l'abbé de Saint-Pierre. 2 volumes. Paris 1730.

l'éducation des jeunes filles; ce qui me paraît un grand défaut dans notre police. Il est vrai que plusieurs couvents prennent des pensionnaires à élever; mais comme ce n'est pas le but principal de l'institution de ces bonnes religieuses, il ne faut pas s'étonner si les moyens de procurer une excellente éducation aux filles sont si peu connus et si mal mis en œuvre dans ces couvents, et si, au sortir de ces maisons religieuses, elles sont si ignorantes des choses les plus communes et les plus importantes, si elles ont si peu d'intelligence, si peu d'usage de raisonner juste, et si peu de raison dans leur conduite. » Il en conclut que le *Conseil d'éducation publique* (1) « doit être persuadé que le revenu de la plupart des communautés de filles serait employé beaucoup plus utilement et plus chrétiennement à l'éducation des filles qu'aux pénibles exercices du chœur, qui sont inutiles au prochain, et qu'ainsi il serait à souhaiter, pour le bien public et pour l'avantage du christianisme, que le roi ôtât à une partie des monastères de filles la liberté de faire des novices, afin d'y établir, après la mort des religieuses, des collèges pour l'éducation des filles. Cela supposé, le Conseil pourrait choisir, pour cet effet, les moyens les plus faciles et les plus efficaces pour provigner, de proche en proche, et en peu de temps, le collège de Saint-Cyr. »

Pour le recrutement du personnel enseignant nécessaire aux collèges projetés, l'abbé de Saint-Pierre demande que l'on fasse de la maison de Saint-Cyr une sorte d'école normale, de pépinière, où se formeraient les futures maîtresses, et il appelle lui-même les établissements à fonder « *Collèges de l'ordre de l'éducation de Saint-Cyr* ». Quant au nombre

---

(1) C'est le nom qu'il donne à une administration dont il demande la création et qui serait chargée de tout ce qui touche à l'éducation nationale. C'est le ministère de l'instruction publique de nos jours.

et à la quantité d'élèves à recevoir, voici ce qu'il propose: « Ce sont les grands collèges qui sont le mieux dirigés. Or, si on les divise par douze classes depuis 6 ans jusqu'à 18, qu'on les mette environ 15 à chaque classe, un tel collège sera d'environ 180 pensionnaires; et c'est assez, si l'on veut qu'elles soient toutes bien exercées, le long du jour, par trois maîtresses, et je ne sais s'il faudrait plus de trois collèges à Paris, et il n'en faudrait qu'un dans chaque ville du royaume. »

Les idées exprimées par l'abbé de Saint-Pierre eurent malheureusement peu d'écho. Ses projets, que le cardinal Dubois appelait « *les rêves d'un homme de bien* », étaient, il faut le reconnaître, sur bien des points, inapplicables. Il en est résulté une défaveur qui a rejailli sur l'ensemble de son œuvre, et a fait traiter d'utopies des idées empreintes non seulement d'un sincère libéralisme, mais aussi d'un grand bon sens pratique.

Deux ans après l'apparition de l'ouvrage de l'abbé de Saint-Pierre, un autre prêtre, qui dirigea avec éclat le collège de Reims, l'abbé Pluche, publiait un ouvrage où il traitait, incidemment il est vrai, et sans y apporter la même précision d'exécution, la grave question de l'éducation des femmes (1). Lui aussi fait entendre sa voix dans ce concert de réclamations soulevées par l'organisation insuffisante des études des filles. Il se plaint de la méthode trop généralement suivie à cet égard, et parlant de l'élève des maisons de son temps: « On se garde bien, dit-il, de rien mettre dans sa tête qui puisse l'appliquer ou la gêner tant soit peu... Sans idées, sans intérêt, et, par une suite néces-

(1) *Le Spectacle de la nature, ou Entretiens sur les particularités de l'histoire naturelle.* Paris, 1732, 9 volumes in-12. Le sixième volume (p. 49-262) contient une partie importante sur l'éducation.

saire, sans discernement, hors la matière des habits et des plaisirs, les jeux et le cérémonial seront son unique affaire et la seule culture de son esprit. Vous en apercevez la petitesse par son indifférence pour tout ce qui est curieux, et par l'intérêt qu'elle prend à de pures bagatelles. La seule vue d'un livre sérieux la fait bâiller; et un homme qui, au lieu de badiner toujours dans la conversation, s'aviserait d'y raisonner avec quelque suite, lui paraîtrait venir d'un autre monde. »

Ce n'est pas ainsi qu'il veut que l'on élève une jeune fille.

Pour elle, l'éducation doit tendre à un but plus élevé : « Elle tend à mettre une jeune personne en état de se conduire et de pouvoir un jour gouverner les autres. Il faut donc lui imprimer dans l'esprit, avec gaieté sans doute et avec dextérité, les principes qui la frappent, qui la guident, et qu'elle puisse suivre par conviction. A ce premier goût du solide et du vrai, on ne manquera pas de joindre l'exercice des talents qui doivent occuper ses doigts et qui la rendent utile à la famille ou même à la société. »

Suit l'exposé des matières dont l'enseignement lui semble nécessaire. Si nous avions entrepris une étude purement pédagogique, nous nous arrêterions avec complaisance aux idées que l'auteur développe sur le mode d'enseigner les diverses parties de son programme. On y verrait, avec un certain étonnement, des pensées, des directions, que ne renieraient pas les meilleurs pédagogues modernes. Mais nous n'avons pas le loisir de nous attarder dans des développements que ne comporte pas l'esquisse que nous avons entreprise; bornons-nous à relever la nomenclature des matières dont il prescrit l'enseignement : « Il n'est point de fille dont l'esprit soit assez borné pour ne pouvoir pas apprendre l'histoire. » En second lieu, elle doit « savoir

compter promptement, et écrire facilement une lettre ». Avec la religion, c'est là un minimum d'instruction indispensable que devra posséder toute jeune fille. Mais pour celles dont l'esprit vif, l'intelligence ouverte réclament une culture plus complète, on étendra volontiers la sphère des connaissances à acquérir, jugeant que « c'est une grande conquête d'amener un esprit très borné à acquérir par la culture une capacité qui en fasse un sujet solide et de mise ». Sans doute, il ne veut pas que l'on débute par faire composer des thèmes latins à la jeune fille pendant plusieurs années, la conduire du latin à la métaphysique et aux problèmes de la haute géométrie. Il admet, il désire même qu'on étudie le latin par la lecture des bons auteurs de l'antiquité et des prières de l'Église, cette étude pouvant, « selon les circonstances et dans certains états, devenir le soutien de son esprit et lui être d'un grand usage ». A l'étude de l'histoire, qu'il fait embrasser l'ensemble « de tous les événements mémorables et des grandes révolutions qui sont arrivées de siècle en siècle, depuis le commencement du monde jusqu'à nos jours », il veut que l'on unisse la représentation des lieux où ces faits se sont passés. « C'est ici proprement, dit-il, une géographie historique, dont le premier avantage est de ne point faire à part une longue étude de tous ces noms de lieux qui, étant mis bout à bout, causent un ennui extrême, et s'oublient ensuite aussi aisément qu'on les apprend avec peine. Un autre avantage, égal ou supérieur au premier, et inséparablement uni à cette méthode, est de lier tellement la vue des lieux sur la carte avec les circonstances de quelque fait curieux, que la pensée de l'un rappelle et fortifie toujours le souvenir de l'autre... Otez le géographique de tous ces événements : on ne sait plus où les choses se passent;

on n'en voit plus l'enchaînement ni les raisons..... Otez pareillement l'historique de la géographie, ou entreprenez de retenir l'ordre des lieux sans le secours d'un voyage ou d'une histoire qui attache votre esprit à la suite d'un aventurier ou d'un conquérant, en vous occupant de l'intérêt qui lui fait quitter une place et de celui qui le mène dans une autre : alors la situation de Tyr et d'Alexandrie vous échappera aussi vite que celle de Longjumeau ou de Noisy-le-Sec. »

Il espère que cet enseignement historique ne restera pas longtemps renfermé dans la connaissance des faits, et qu'il s'étendra bientôt à l'étude du mouvement intellectuel des peuples, au désir de connaître les productions de l'esprit humain dans les diverses branches de la littérature. « Ce goût, une fois acquis, conduira infailliblement une demoiselle spirituelle et capable de sentir les grâces de la belle composition, à prendre connaissance des principales règles de l'éloquence et de la poésie, pour jouir de ce que nous avons de mieux écrit en ce genre. » Les littératures grecque et romaine ne lui seront pas non plus étrangères ; elle sentira les beautés d'Homère et de Virgile, et lira les historiens de la Grèce et de Rome. Il fait entrer enfin l'histoire naturelle parmi les objets de cet enseignement ; ce travail, dit-il, étant aussi propre à faire adorer en tout la Providence qu'à nous instruire de nos richesses.

Nous ne pouvons aborder l'étude du mouvement de réforme générale que développa la Révolution, et rechercher, dans les projets nombreux qui parurent à cette époque, ce qui a trait à la question qui nous occupe, sans dire un mot de l'œuvre qui, en matière d'éducation, a presque exclusivement inspiré les auteurs de ces projets. Nous voulons

parler de J.-J. Rousseau et de l'*Émile*. Malheureusement, si la première partie de cet ouvrage, celle qui concerne l'éducation masculine personnifiée dans Émile, renferme, au milieu de paradoxes nombreux, des idées justes qui contenaient en germe ce qui constitue la meilleure partie de la pédagogie moderne, on doit constater que, quand il arrive à décrire le caractère de son second personnage, Sophie, qui représente le type de l'éducation féminine, Rousseau n'est plus qu'un romancier, brillant sans doute, dont les conseils n'ont aucune portée *pédagogique*.

Est-ce là le motif qui fait que nous trouvons si peu trace de préoccupations sérieuses à l'endroit de l'éducation des filles, dans le rapport que présenta M. de Talleyrand à l'Assemblée nationale constituante dans le courant de septembre 1791 ? Après une assez longue dissertation dont le sens peut se résumer en ces mots : « Les femmes ont les mêmes droits abstraits que nous, mais il est de leur intérêt de ne pas en user », de Talleyrand estime que l'éducation publique, nécessaire aux hommes, n'est aucunement utile, vu le rôle que leur assigne la société, aux femmes :

« Les hommes, dit-il, sont destinés à vivre sur le théâtre du monde. L'éducation publique leur convient : elle place de bonne heure sous leurs yeux toutes les scènes de la vie ; les proportions seules sont différentes.

» La maison paternelle vaut mieux à l'éducation des femmes ; elles ont moins besoin d'apprendre à traiter avec les intérêts d'autrui que de s'accoutumer à la vie calme et retirée. Destinées aux soins intérieurs, c'est au sein de leur famille qu'elles doivent en recevoir les premières leçons et les premiers exemples. Que toutes vos institutions tendent donc à concentrer l'éducation des femmes dans cet asile domestique. »

Ce principe posé, il est facile de comprendre que le rédacteur du projet soumis à l'Assemblée nationale n'avait pas à rechercher ce que serait l'éducation départie aux filles, quelle serait l'étendue des connaissances qu'on leur inculquerait, ni le programme qui serait suivi : « Les filles ne pourront être admises aux écoles primaires que jusqu'à l'âge de 8 ans. Après cet âge, l'Assemblée nationale invite les pères et mères à ne confier qu'à eux-mêmes l'éducation de leurs filles, et leur rappelle que c'est leur premier devoir. » Il admet toutefois qu'une foule de maisons religieuses ayant jusqu'alors attiré les jeunes personnes vers l'éducation publique, il est utile, pour répondre à un besoin des familles, de remplacer ces anciens établissements détruits. En conséquence, il demande que chaque département établisse un nombre suffisant de maisons d'éducation, capables de compléter l'enseignement donné dans les écoles primaires.

Condorcet (1) fait théoriquement une plus large part aux besoins intellectuels des femmes. Il déclare même qu'elles ont droit à la même instruction que les hommes. Aussi ne renvoie-t-il pas à la famille le soin d'y pourvoir, mais il ajourne l'examen des moyens d'exécution à prendre. « C'est, dit-il, un sujet trop important pour ne pas être traité à part (2). » L'ajournement dure encore.

Au milieu des projets et des rapports sans nombre qui furent soumis aux diverses Assemblées de cette époque sur les questions d'instruction par Lakanal, Lanthenas, Daunou,

(1) *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique*, 20 octobre 1792 (Assemblée législative.)

(2) En tête du rapport de Condorcet distribué aux membres de l'Assemblée on lisait la note suivante : « Le Comité d'instruction publique soumettra à l'Assemblée nationale des projets de décret concernant des fêtes nationales, la partie gymnastique de l'éducation, et le *complément de l'éducation des femmes.....* »

Fourcroy, etc., on ne trouve pas la pensée d'organiser pour les filles une instruction qui dépasse le niveau des écoles primaires, et de mettre fin à l'ajournement qu'avait proposé Condorcet. En 1802, Fourcroy disait encore au Corps législatif : « Le projet de loi ne s'occupe pas des filles. » Le premier Empire, s'inspirant de la pensée qui avait présidé à la création de Saint-Cyr par Louis XIV, fonda la maison d'Écouen, puis, plus tard, celle de Saint-Denis, pour les filles des membres de la Légion d'honneur. Ce sont aujourd'hui encore les seuls établissements entretenus par l'État où des jeunes filles reçoivent une éducation autre que celle de l'école primaire.

Une sérieuse tentative fut faite cependant, en 1867, par M. Duruy. Dans la discussion de la loi du 16 avril 1867, M. Jules Simon avait déjà appelé l'attention du Parlement sur la question qui nous occupe : « Les filles, dit-il, même dans les pensionnats les plus élevés, reçoivent une instruction futile, incomplète, toute d'arts d'agrément, mais sans rien de sérieux et d'élevé. Elles, que la nature a douées d'une intelligence si ouverte, d'un tact si sûr, d'une sensibilité si fine et si délicate, qui sont faites pour comprendre ce qu'il y a de plus grand dans les lettres et pour s'y plaire, qui seraient pour nous des compagnes d'étude si utiles et si charmantes, nous les réduisons à n'être que des idoles parées. Nous ne songeons pas à faire des femmes révolutionnaires, nous voulons en faire des compagnes intellectuelles de leurs maris. Il n'est personne qui puisse nier que l'instruction qu'on leur donne aujourd'hui ne les prépare pas à ce rôle. Un des grands malheurs de la société actuelle, c'est la séparation de plus en plus considérable qui s'établit entre l'homme et la femme, l'homme allant dans les clubs, se livrant aux exercices du sport,

se déshabituant de la vie d'intérieur, et la femme réduite à vivre avec d'autres femmes, loin du cœur et de l'esprit de son mari. »

Quelques mois après cette discussion, M. Duruy provoquait, par une circulaire du 30 octobre 1867, la création, dans un certain nombre de villes, de cours de littérature, de langues vivantes, de sciences, de dessin, à l'usage des jeunes filles. Ces cours devaient être faits par les professeurs des facultés, des lycées et des collèges. On n'a pas oublié les vifs débats qui eurent lieu dans la presse autour de la question que soulevait l'initiative prise par le ministre, l'opposition violente qu'il rencontra de la part de l'épiscopat, dont l'évêque d'Orléans, Mgr Dupanloup, était en pareille matière le représentant autorisé. Nous verrons tout à l'heure quel a été le sort de cette tentative, et quels sont les motifs qui n'ont pas permis à l'œuvre de M. Duruy d'atteindre un développement qu'on était en droit d'espérer.

A Paris du moins, sa pensée trouva un écho. Dès 1868 se fondait l'*Association pour l'Enseignement secondaire des jeunes filles* qui, jusqu'en 1879, a eu, en moyenne, chaque année, 120 élèves qui ont assisté aux cours semestriels de la Sorbonne. En province, l'insuccès fut complet et, dès la seconde année, la plupart des cours qui avaient été ouverts, durent être fermés faute d'auditrices.

Tel est, en résumé, l'exposé des idées relatives à l'éducation secondaire des filles émises en France jusqu'à ce jour, et l'aperçu des diverses tentatives faites par le gouvernement pour pourvoir aux besoins qui lui étaient signalés. Nous allons, suivant le plan que nous nous sommes tracé, étudier maintenant ce qui a été fait à l'étranger en pareille matière.

(A suivre.) L.-R. LAMOTTE.

DU DEVOIR SCOLAIRE A DOMICILE

Résumé des conférences des Instituteurs du XX[e] arrondissement de Paris sur le travail à imposer aux élèves en dehors des heures de classe.

(Suite) (1).

Les petits exercices d'invention qui ont pour but d'initier les enfants au mécanisme du langage, ne peuvent guère être faits que sous la direction immédiate du maître. Il y aurait trop à corriger dans un devoir de ce genre fait à la maison.

Pour faciliter l'étude des trois premières opérations de l'arithmétique, on demandera, à la suite du devoir de grammaire, quelques exercices très simples de calcul. Par exemple :

L'écriture des nombres de deux en deux à partir de 1, puis de 2.

De trois en trois à partir de 1, de 2, de 3.

De quatre en quatre, puis de cinq en cinq, etc., dans le même ordre.

Pour commencer on s'arrêtera à 50, puis on ira jusqu'à 100. On fera ensuite des exercices de ce genre inversement, c'est-à-dire en revenant de 100 à 1.

La formation et l'étude de la table de multiplication auront lieu par le même procédé. Cette étude, étant faite dès le début de l'année scolaire, et parallèlement à celle de la numération, permettra de suivre et de développer avec plus de régularité les différentes parties du programme en ce qui concerne le calcul.

---

(1) Voir le numéro de juin 1880.

Les petits problèmes qui viendront ensuite seront toujours une application de la leçon faite le jour même à l'école; ils porteront sur des nombres exprimant des quantités que l'enfant se représente aisément. Ils devront donner lieu à des opérations faciles, mais qui seront le résultat de la réflexion de l'enfant, et non celui du hasard; pour qu'ils soient en rapport avec son âge et ses goûts, les données en seront empruntées au monde même des enfants.

Enfin un petit exercice de mémoire s'ajoutera au devoir écrit. Beaucoup d'enfants sont portés à négliger cette partie de leur tâche journalière. Il sera bon de réagir dès le début contre cette tendance.

Pour justifier l'exercice de mémoire dans le cours élémentaire, nous rappellerons qu'il ne suffit pas qu'une notion soit saisie par l'intelligence, mais qu'il faut encore qu'elle s'imprime dans la mémoire. Ces deux facultés doivent être cultivées parallèlement. Or la mémoire, comme l'intelligence, ne se développe et ne se fortifie que par l'exercice. Nous estimons donc qu'il est utile de demander, même aux jeunes enfants, un petit effort tous les jours pour apprendre un texte de quelques lignes. Mais le maître ne perdra pas de vue qu'apprendre sans comprendre est un exercice des plus nuisibles au développement intellectuel des élèves. Il ne se bornera pas à leur donner une simple indication de texte à étudier; il aura soin de l'expliquer, de le commenter préalablement, et de s'assurer par des interrogations qu'il est suffisamment compris, sans quoi les enfants perdront beaucoup de temps à entasser dans leur mémoire des mots auxquels ils ne rattachent aucun sens, ou à amasser une foule d'idées fausses qu'il faudra détruire plus tard, et avec beaucoup de peine peut-être, pour redresser leur jugement.

Les meilleurs exercices de mémoire, les seuls qui puissent réellement être mis à la portée des enfants de cet âge, sont les morceaux les plus simples de prose et de poésie choisis dans les recueils composés pour l'enfance.

Cours moyen.

Dans le cours élémentaire, nous avons dû restreindre le devoir à quelques genres d'exercices seulement où le français et le calcul ont la plus large part; mais ici, et plus encore au fur et à mesure que nous avancerons dans les divisions supérieures, nous élargirons le cercle des parties de notre programme où nous irons choisir les sujets de nos devoirs. Remarquons toutefois que dans les écoles qui contiennent un grand nombre de classes, la transition entre la première division du cours elémentaire et la dernière du cours moyen est peu sensible. Cette dernière division est encore bien faible, surtout au début de l'année scolaire: car elle a été recrutée en partie dans la seconde division du cours élémentaire. Ce serait témérité de vouloir s'y élever trop au-dessus de ce qui se fait dans la division précédente. Aussi le devoir n'y différera-t-il guère de celui qui est donné dans le cours élémentaire; seulement il prendra un peu plus de développement, et les leçons seront plus variées. On apprendra les principales règles de la grammaire et les résumés des leçons d'histoire, de géographie et d'instruction religieuse; les morceaux toujours très simples de prose et de poésie auront plus d'étendue, et, pour initier les enfants à la composition française, on leur demandera, une fois par semaine au moins, le compte rendu d'une lecture sur un sujet à leur portée, ou le récit d'un conte, d'une historiette dont on leur aura donné lecture en classe.

C'est surtout à partir de la division suivante que la tâche

du maître devient délicate en ce qui concerne le choix et la préparation du devoir. Il est temps maintenant de songer à donner à l'enfant un travail qui occupe vraiment les facultés intellectuelles.

A quelles parties du programme aurons-nous recours pour faire ce choix?

Nous voudrions que toutes les branches de notre enseignement fournissent successivement un sujet de devoir, au moins aux premières divisions du cours moyen. Cependant, comme sur certains points le concours des familles pourrait nous faire défaut, nous nous arrêterons à la langue française, à l'histoire, à la géographie et au calcul. Le dessin fournira aussi d'excellents sujets de devoirs aux élèves les plus avancés.

Langue française. — Ce n'est pas sans raison que l'on nous accuse d'abuser des exercices de grammaire ; nous en ferions volontiers tous les jours la base, ou, pour mieux dire, l'unique objet des tâches supplémentaires. A ceux qui se trouvent dans les recueils spéciaux et que l'on est trop porté à donner sans explication préalable, on en ajoute d'autres souvent d'une étendue démesurée sous forme d'analyses, de conjugaisons, etc. Le plus ordinairement les élèves font une copie inintelligente, fourmillant de fautes, mal écrite, et ne tirent aucun profit de leur travail. N'est-il pas évident que cette manière de procéder, aussi contraire au bon sens qu'aux prescriptions d'une saine pédagogie, ne peut que rebuter les enfants même les plus laborieux, et paralyser l'essor de leur intelligence.

Est-ce à dire qu'il faille exclure ces exercices? Assurément non; mais il faut en user avec plus de réserve, et surtout se donner la peine de les bien choisir. D'ailleurs, l'enseignement de la langue s'introduit dans les exercices

spéciaux aux autres facultés. Il est clair que dans la correction d'un récit d'histoire de France, par exemple, on relèvera les fautes d'orthographe et les expressions incorrectes que l'on rencontrera.

En dehors de l'exercice choisi dans la grammaire, nous recommanderons la mise au net de la dictée. Ce travail n'exige aucune fatigue, aucune tension d'esprit; l'enfant, n'ayant pas de recherches à faire, l'exécutera avec tout le soin désirable, et lorsqu'il écrira une deuxième fois les mots où il a fait des fautes, les explications qui lui ont été données à l'école se présenteront naturellement à son esprit. Ce sera tout à la fois un excellent devoir d'écriture et d'orthographe que l'on pourra faire suivre d'un petit exercice dans le genre des suivants:

Reproduction des règles de grammaire qui ont été expliquées à propos des fautes relevées sur tel ou tel mot.

Explication du sens de quelques mots.

Explication d'une ou de deux phrases qui renferment ou des inversions ou des expressions qui en rendent le sens difficile à saisir.

Décomposition et explication de certains mots ayant un préfixe ou un suffixe.

Recherche et groupement des mots d'une même famille.

Recherche, groupement et sens des homonymes et des synonymes.

Explication du sens propre et du sens figuré de certains mots dans leurs différentes acceptions.

Composition d'une ou deux phrases dans lesquelles entreraient un mot ou une expression désignés.

Enfin, permutation de genre, de nombre ou de personne toutes les fois que le texte de la dictée s'y prêtera facilement.

Les interminables analyses écrites portant sur tous les

mots de la phrase, les verbes conjugués sans compléments ni attributs, sont des exercices fastidieux auxquels il faut absolument renoncer.

La conjugaison de quelques temps d'un verbe auquel les enfants ajoutent eux-mêmes un complément qui peut changer à chaque personne, devient, au contraire, un bon exercice d'invention.

Tous ces exercices produiront d'excellents résultats s'ils sont préparés et corrigés avec soin. Quelques-uns d'entre eux seront un acheminement à la composition française, qui doit être spécialement l'objet d'un devoir au moins uue fois par semaine.

Composition française. — Les exercices de rédaction demandent des soins tout particuliers. Les enfants élevés dans les familles aisées et qui ont reçu une certaine culture intellectuelle, ont plus d'idées et s'expriment plus correctement que ceux qui appartiennent aux familles pauvres. On voit que leurs parents ont soin de ne pas laisser sans réponses les questions que les enfants font à tout propos. La mère surtout a su donner à ses explications assez de simplicité et de clarté pour se faire comprendre. Il en résulte que leur jugement se développe rapidement, et qu'avant même d'entrer dans le cours moyen, ils sont, dans une certaine mesure, préparés aux exercices de composition et d'invention. Mais ces enfants forment l'exception dans nos écoles. Les autres ont l'imagination pauvre; ils arrivent difficilement à mettre de l'ordre dans leurs idées et à les exprimer correctement. Ce n'est donc qu'après une longue et patiente préparation qu'il sera possible de leur demander un devoir de rédaction. Cette préparation devra commencer dès la dernière division du cours élémentaire.

Éveillons la curiosité des enfants; provoquons leurs questions et répondons-y avec clarté. Prenons garde de nous servir avec eux d'un vocabulaire qu'ils ne comprennent pas: abaissons-nous jusqu'à eux pour les élever insensiblement jusqu'à nous. Habituons-les à *regarder* et à *voir* les choses qui les entourent. Que par nos explications familières ils aient bientôt une idée nette de leur origine, de leurs transformations et de leurs usages. Tous les faits dont ils sont témoins, les exercices de lecture, les différentes leçons de la journée peuvent donner lieu à un petit exercice oral, à une leçon de choses qui exercera leur jugement, éveillera leur esprit, en un mot, enrichira leur intelligence d'une foule d'idées qu'on aura toujours soin de leur faire exprimer correctement.

Ces petits comptes rendus que les plus jeunes enfants feront oralement en une phrase d'abord, puis en deux ou trois phrases fort simples, pourront être écrits par les élèves de la première division du cours élémentaire.

Dans le cours moyen, ces exercices seront plus développés. On commencera par de petits contes, des historiettes qui seront d'abord lus et commentés en classe; puis viendront les comptes rendus d'une lecture, d'une leçon de choses, d'une promenade, les petites lettres familières dont les sujets seront empruntés aux différentes circonstances de la vie, les récits des faits qui se passent sous les yeux des enfants, etc. Mais, encore une fois, que l'on n'oublie pas que l'enfant ne saura écrire que quelques phrases incohérentes, si, par l'exercice oral qui doit toujours précéder l'exercice écrit, on ne l'a pas mis en état de mettre un ordre naturel et logique dans ses idées.

On ne s'écartera pas tout d'abord de cette règle : quand les enfants seront suffisamment exercés, on les abandon-

nera de temps en temps à leur propre initiative, afin de se rendre compte des progrès accomplis. Il suffira, dans ce cas, de choisir un sujet qui soit tout à fait à leur portée.

Histoire. — Les principes qui précèdent s'appliquent également aux leçons d'histoire. La plupart de ces leçons pourront fournir la matière d'un devoir écrit. Mais il est essentiel qu'elles soient bien faites, et elles ne le seront qu'autant qu'elles auront été sérieusement préparées en dehors de la classe.

Le maître qui néglige cette préparation se borne ordinairement à répéter un texte, le même peut-être que les enfants retrouveront dans leur livre; sa leçon est sèche et ne saurait les intéresser. S'ils ont à la reproduire, ils se contenteront de faire, sans profit pour leur intelligence, la copie de quelques phrases qui s'y rapportent. Or il faut à tout prix exclure le mécanisme de l'exécution du devoir journalier. Nous convenons que ce n'est pas toujours facile quand il s'agit de devoirs dont les éléments se trouvent dans les ouvrages que les enfants emportent chez eux. On peut cependant choisir des sujets qui se prêtent difficilement à une reproduction textuelle. Beaucoup d'épisodes, de biographies, peuvent être racontés par le maître dans un ordre et avec des détails que l'élève ne retrouvera pas dans son livre. Il faut l'habituer à écouter attentivement la leçon, et à la reproduire fidèlement ensuite en se guidant sur les notes qu'il aura prises. Les questions générales, telles que le résumé d'un règne, d'une époque, d'une guerre, l'aperçu historique d'une province, d'une famille illustre, etc., fourniront aussi de bons sujets de devoirs.

Géographie. — On fera faire de temps en temps l'itinéraire de voyages:

1° Autour des différentes parties du monde, avec quelques

détails sur le climat et les principales productions des pays que l'on côtoie, et l'indication des ports où l'on fait ordinairement escale;

2° Au travers de la France, sur les fleuves et les canaux, ou par les chemins de fer, avec quelques remarques sur les villes importantes que l'on rencontre (souvenirs historiques, industrie, commerce) et sur les productions caractéristiques des régions que l'on traverse.

On demandera aussi le résumé de la géographie physique d'une région ou d'une province, avec l'indication de ses productions agricoles et industrielles. Quand cela sera possible, une carte très simple où seront indiqués seulement les points les plus saillants de la leçon, complétera le devoir de géographie. Quelquefois même la carte fera seule l'objet du devoir. C'est surtout à l'occasion des révisions que ces différents exercices seront utiles.

Calcul. — Le devoir d'arithmétique, au moins pour la première division du cours moyen, comprendra une question de théorie et un ou deux problèmes avec solution raisonnée. Les problèmes, clairement énoncés, seront toujours applicables aux usages de la vie. Ils renfermeront une instruction utile sur la morale, la science pratique, le commerce et l'industrie. Jamais de nombres abstraits, des nombres réels au contraire, et pris, autant que possible, dans les habitudes du milieu où vit l'enfant, afin qu'il acquière des notions exactes sur le poids et la valeur des objets qui lui sont familiers. L'économie domestique, les dépenses inutiles que l'on fait journellement pour satisfaire des besoins factices, les habitudes de paresse et de dissipation, fourniront souvent les données de ces problèmes. En montrant aux enfants quelles sont pour une famille les conséquences de l'ordre et de l'économie d'une part, du

désordre et de l'imprévoyance d'autre part, on donnera une véritable portée morale à l'enseignement de l'arithmétique.

Disons une fois pour toutes qu'il sera bon de ne donner en devoir, dans les classes moyennes et inférieures, que des problèmes semblables à ceux qui auront été résolus dans la leçon d'arithmétique du jour. Au début de l'année scolaire, au lieu d'une question de théorie proprement dite, on se contentera de faire énoncer les définitions et les principes que l'on aura expliqués en classe. Plus tard, viendront les démonstrations qui porteront avant tout sur les principes dont l'application est la plus fréquente.

Les questions de théorie suivront toujours, et pas à pas, les indications du programme. Il est essentiel qu'elles soient étudiées dans leur ordre logique, parce qu'en arithmétique tout s'enchaîne rigoureusement ; mais nous ne croyons pas qu'il soit indispensable de suivre cette règle pour le choix des problèmes. Nous pensons, au contraire, qu'il convient de donner aux enfants, le plus tôt qu'on le peut, une grande variété de problèmes se rapportant à n'importe quel chapitre de l'arithmétique, pourvu que la solution de ces problèmes n'exige que la pratique des quatre règles. Nous trouvons plus d'avantage dans cette manière de procéder : l'élève s'habituera à chercher la solution d'un problème dans son intelligence, et non dans une formule qu'il ne comprend pas, et l'étude des fractions et des opérations désignées sous le nom de règles de trois, d'intérêt, d'escompte, de société, etc., étude qui doit être faite en quelques mois seulement, lui sera rendue plus facile et plus fructueuse. On aura soin de veiller à ce qu'il déduise clairement et logiquement les unes des autres toutes les parties de la solution raisonnée, en se servant du langage propre à l'arithmétique.

Nous puiserons aussi dans le système métrique de bons sujets de devoirs. Outre les problèmes qui trouvent tous les jours leurs applications dans les moindres transactions du commerce, nous donnerons à traiter certaines questions telles que : l'origine du nouveau système, les avantages qu'il présente sur l'ancien, les différentes séries de mesures effectives avec leurs usages, etc. La description et la représentation de ces mesures seraient en même temps un devoir de rédaction et de dessin.

Exercices de mémoire. — Dans les classes moyennes et supérieures le travail de mémoire doit-il se borner à l'étude littérale du catéchisme et des morceaux de prose et de poésie?

A cette question nous répondrons en répétant ce que nous avons déjà dit plus haut: Une notion, si bien comprise qu'elle soit, n'est acquise que si la mémoire la garde fidèlement. Or, nous supposons que la leçon est toujours faite aussi bien qu'on peut le souhaiter, que les enfants y apportent une attention soutenue, qu'ils essayent d'en tirer tout le profit désirable; il est probable que le jour même, et peut-être encore le lendemain, ils répondront d'une manière à peu près satisfaisante aux questions qui leur seront adressées sur cette leçon. Mais nous soutenons qu'au bout de quelque temps ils n'en garderont plus qu'un souvenir vague, fugitif, s'ils n'y ont pas autrement arrêté leur esprit, si, en un mot, ils ne se sont pas efforcés, par un travail personnel, de la graver dans leur mémoire. C'est à peine si nous ferions une exception en faveur des quelques élèves d'élite qui tiennent la tête de la classe:

Si encore, notre programme restant ce qu'il est, nos élèves ne nous quittaient qu'à l'âge de quatorze ou quinze ans, nous pourrions, à la rigueur, supprimer une partie

des exercices de mémoire que nous leur imposons; mais nous ne les gardons que jusqu'à douze ans, treize ans au plus, et à cet âge ils doivent déjà donner des preuves de leur savoir dans les examens du certificat d'études primaires et dans les concours pour les bourses des écoles municipales supérieures. N'est-il pas évident qu'ils n'auront pas un vocabulaire suffisant pour exprimer les connaissances acquises, si les mots, après avoir passé par leur intelligence, ne sont venus se fixer dans leur mémoire?

De ce que, pendant trop longtemps, on a fait un déplorable abus des exercices de récitation dans l'enseignement primaire, aujourd'hui on en condamnerait volontiers l'usage. Ce serait un excès contraire dans lequel nous devons bien nous garder de tomber, car nous n'aboutirions qu'à des déceptions.

Ce qu'il faut combattre, ce n'est pas l'usage, mais l'abus du livre d'études; ce qu'il faut surtout condamner, ce sont ces longues leçons apprises littéralement et sans explication préalable. Le livre scolaire est fait pour être étudié, compris, mais non pour servir d'instrument de torture à l'esprit de l'enfant. Il faut que celui-ci y retrouve chez lui les notions qu'il a déjà apprises à l'école, mais qui n'ont pas encore pénétré profondément dans sa mémoire.

Cependant beaucoup d'enfants ont l'intelligence paresseuse; ils aiment mieux apprendre le mot à mot que de se donner la peine de réfléchir. Il faut les habituer à rapporter fidèlement le sens du passage étudié. Ils ne parleront pas toujours correctement sans doute, ils feront même quelquefois de grosses erreurs de jugement; mais nous trouverons là, en même temps que l'occasion de leur donner une leçon de langage, une indication de ce que nos explications de la veille auront pu laisser d'obscur dans leur

esprit. Le résumé seul de la leçon doit être appris textuellement.

En somme, ce que nous entendons par les leçons à apprendre par cœur se résume donc en ceci : *Un effort fait tous les jours par les enfants pour graver dans leur mémoire la substance des leçons qui leur ont été faites à l'école.*

Cours supérieur.

Le cours supérieur n'étant que le développement, l'extension du cours moyen, les devoirs de langue française, d'histoire, de géographie et de calcul y seront choisis d'après les indications qui viennent d'être données. Toutefois les élèves étant ici plus âgés et plus avancés, les sujets en seront plus variés et plus élevés ; de plus ils n'exigeront pas toujours cette préparation sur laquelle nous insistons pour les divisions précédentes.

Les exercices de mémoire, notamment les morceaux de prose et de poésie, y seront aussi plus étendus et plus sérieux. Les dialogues aideront les enfants à mettre un peu d'animation et de naturel dans leur débit.

Voici les principaux exercices qui, avec ceux qui sont déjà recommandés, pourraient être donnés dans le cours supérieur. Quelques-uns paraîtront peut-être difficiles; nous ne pensons pas cependant qu'ils soient au-dessus de la portée des élèves de la première division du cours.

Langue française. — Après avoir étudié les règles de la grammaire sur des exemples bien choisis et demandé aux élèves de citer oralement des phrases analogues, on exigera un travail écrit du même genre. On s'assurera ainsi qu'ils ont bien ou mal compris la leçon. Puis viendront des

exercices dans le genre de ceux qui ont été indiqués dans le cours moyen sur l'explication du sens des mots soulignés dans la dictée et la justification de leur orthographe; la recherche et le groupement des homonymes, des synonymes et des mots d'une même famille; la décomposition et l'explication des composés; puis, étant donnés les mots racines, la formation de leurs composés et de leurs dérivés, avec cette différence que les élèves du cours supérieur seront tenus de composer des phrases dans lesquelles ils feront entrer ces mots. La plupart de ces exercices, surtout excellents sous la forme orale, donneront lieu à de bons devoirs écrits s'ils sont bien préparés.

Composition française. — Il importe, surtout au point de vue de la composition française, de soigner particulièrement les leçons et les exercices sur les propositions.

Dans le cours supérieur, il faut exercer les enfants à employer les différentes sortes de constructions : pleine, directe, inverse, interrogative, exclamative, afin de rompre la monotonie de la construction directe qu'ils ont dû employer presque exclusivement dans le cours moyen. Il est bon aussi de les habituer petit à petit à se servir de l'alinéa, des guillemets, un peu de la parenthèse et des points suspensifs. On ne regrettera pas le temps employé à cette préparation si l'on tient la main à ce qu'une chose enseignée soit continuellement mise en pratique.

Les devoirs suivants exercent convenablement l'intelligence des élèves, surtout s'ils s'habituent à y faire entrer des réflexions personnelles et des conclusions motivées et déduites par eux-mêmes:

Reproduction analytique d'une lecture;

Compte rendu de l'emploi d'une journée, d'une semaine;

Description d'un objet usuel ;

Appréciation de la conduite des personnages d'une fable;

Mise en prose d'un morceau de poésie;

Compte rendu d'une promenade;

Résumé partiel d'un ouvrage de la bibliothèque scolaire.

En histoire, lorsque les élèves auront à faire le récit d'un événement quelconque, ils devront toujours indiquer les causes et les conséquences de cet événement.

Si quelques industries dominent dans le quartier, on choisira de temps à autre des sujets de rédaction et des problèmes qui se rattachent à ces industries. Pour traiter ces sujets au point de vue de la provenance des matières premières, des procédés de fabrication, de la destination et des usages des objets fabriqués, de leur prix de revient, etc., l'enfant aura naturellement recours aux connaissances spéciales de son père. Il y a là une excellente occasion d'intéresser les parents au travail de leurs enfants, qu'un bon instituteur ne négligera pas de mettre à profit. Les collections technologiques qui existent maintenant dans nos écoles nous seront d'un précieux secours pour la préparation de ces sortes d'exercices.

Géographie et cartographie. — Aux sujets déjà recommandés pour cette branche d'enseignement nous joindrons:

La description d'un littoral, d'une chaîne de montagnes, d'un bassin, d'un cours d'eau, tant au point de vue physique qu'au point de vue politique;

Des études sur les climats, les richesses minérales ou agricoles, les voies de communication, les souvenirs historiques d'un pays, etc.

Dans le cours supérieur nous donnerons surtout une large place à la *cartographie*. Ce genre d'exercice a le double mérite d'intéresser l'élève et de l'instruire sans le fatiguer

La carte, qui viendra éclairer le devoir d'histoire ou résumer la leçon de géographie, ne sera pas surchargée de détails; on y inscrira seulement les indications qui ont rapport à la leçon à laquelle elle se rattache. On conçoit que ces cartes ou portions de cartes ont besoin d'être esquissées rapidement; cependant elles devront toujours être nettes et assez exactes.

De temps en temps une carte d'ensemble résumera une série de leçons. Cette carte, plus soignée que les précédentes, sera toujours faite les jours de congé. L'élève tracera d'abord le principal méridien et le principal parallèle du pays qu'il s'agit de représenter, de manière à diviser sa feuille en quatre parties égales; ces deux lignes seront suffisantes pour le guider et lui permettre de faire un tracé assez juste.

Le dessin et la calligraphie ne sont pas le but de la cartographie; cependant nous estimons qu'il est utile d'habituer les élèves à soigner ces cartes générales. Nous ne sommes pas de ceux qui pensent que l'éducation des facultés intellectuelles est incompatible avec celle de l'œil et de la main. D'ailleurs une carte bien dessinée et bien écrite est plus facile à lire, et par conséquent atteint mieux son but que celle qui ne remplit ni l'une ni l'autre de ces deux conditions. Nous ne ferons donc jamais de reproches à un enfant qui aura occupé ses loisirs du jeudi à dessiner une belle carte, pourvu qu'il nous réponde avec intelligence aux questions que nous lui adresserons sur les pays et les faits géographiques auxquels cette carte se rapporte.

Applications géométriques et dessin linéaire. — Nous n'ajouterons rien à ce que nous avons dit relativement aux exercices d'arithmétique.

Le devoir de géométrie pourra se composer de la construction d'une ou de deux figures avec les définitions qui

s'y rapportent, de l'évaluation de leur superficie ou de leur volume, puis de quelques problèmes d'application.

Le dessin linéaire, qu'on n'a fait qu'ébaucher dans le cours moyen, comprendra des constructions géométriques exigeant l'emploi des instruments, et des dessins d'après un croquis coté et à une échelle donnée.

Les solides sur lesquels portent les applications les plus fréquentes de la géométrie seront aussi dessinés avec les ombres, soit à main levée, soit à l'aide de la règle et du compas.

Les enfants ont une tendance invincible à faire des figures minuscules. Lorsqu'on leur demandera des constructions géométriques, on fera bien de leur en indiquer les dimensions, ou d'exiger qu'elles occupent un espace déterminé sur le cahier. Ainsi on pourrait les habituer à diviser leur page en quatre parties égales au moyen de perpendiculaires. On leur donnerait un travail composé de quatre constructions, et l'on veillerait à ce que chacune d'elles occupât la plus grande place possible dans l'espace qui lui est réservé. Il importe aussi que les lignes de construction soient conservées et ponctuées; par ce moyen on reconnaîtra la marche suivie par l'élève.

Ordre de succession des devoirs.

L'ordre de succession des devoirs n'est pas indifférent. On doit éviter de donner plusieurs jours de suite des exercices de même nature. Les devoirs de cartographie et de dessin seront donnés de préférence la veille d'un jour de congé; cela permettra aux élèves studieux de les exécuter avec tout le soin qu'ils demandent.

Notons aussi que les différentes matières de nos programmes se succéderaient à des intervalles trop éloignés,

si chaque jour le devoir ne portait que sur une seule de ces matières. Nous pensons qu'il est bon qu'en général le devoir se compose de deux parties.

Nous proposerions la répartition et l'ordre suivants :

Lundi: histoire et calcul.

Mardi : géographie et grammaire.

Mercredi : cartographie ou dessin et calcul.

Vendredi : histoire et grammaire.

Samedi : composition française et calcul.

Néanmoins, dans la première division du cour supérieur, où les élèves sont déjà assez avancés pour fournir un travail de longue haleine, on pourra, quand on le jugera à propos, exiger un devoir assez étendu sur un sujet unique.

Étendue ou durée du devoir.

Les forces intellectuelles de l'enfant ont besoin d'être ménagées ; le jeu et le mouvement lui sont nécessaires après la classe. Gardons-nous donc de confisquer tous ses loisirs par une tâche démesurée.

L'étendue et la durée du devoir seront toujours proportionnées à son âge et à son habileté. La partie écrite ne devra jamais demander plus d'*une demi-heure* d'application aux élèves du cours élémentaire. Ceux du cours moyen et du cours supérieur pourront y consacrer de *trois quarts d'heure à une heure*. L'étude des leçons demandera à peu près le même temps.

Le choix et la préparation des devoirs reposant toujours sur les principes que nous venons d'exposer, la tâche imposée en dehors des classes ne sera jamais au-dessus de ce que l'on peut raisonnablement exiger de la moyenne des élèves. Il importera alors de tenir la main à ce que tous les enfants exécutent cette tâche *convenablement et intégrale-*

ment tous les jours. On ne devra jamais tolérer qu'ils se dispensent d'apprendre leurs leçons, sous quelque prétexte que ce soit, les raisons qu'ils donnent pour justifier l'insuffisance de leur travail étant presque toujours mauvaises. Il faut même se défier de l'intervention des parents dans ces circonstances, cette intervention étant ordinairement due à leur faiblesse.

De toute façon, il sera bon de n'admettre les excuses des uns comme des autres qu'après un sérieux examen.

Correction du devoir.

Il ne suffit pas de choisir et de préparer avec soin le devoir de chaque jour; il faut encore contrôler sérieusement le travail des enfants, si l'on veut qu'il soit fructueux.

De 8 heures 1/2 à 9 heures, le maître fera la visite du devoir. Il ne se contentera pas d'une visite superficielle; mais il s'assurera par un examen attentif, par la lecture de quelques phrases prises au hasard, qu'il a été fait intégralement, et que le fond en a été aussi soigné que la forme. Il attirera l'attention de chaque enfant sur les négligences ou les fautes qu'il remarquera, et il donnera la note méritée. Les élèves repasseront leurs leçons pendant cette inspection, à la suite de laquelle on leur adressera des observations générales sur les points défectueux communs à beaucoup de devoirs.

La correction des devoirs et la récitation des leçons auront lieu, dans le courant de la journée, « pendant les heures auxquelles se rapportent ces devoirs et ces leçons ».

La correction de l'exercice d'orthographe sera mutuelle, comme cela se pratique généralement; mais on aura soin de veiller à ce qu'un élève ne soit pas chargé du cahier de son voisin, parce qu'alors celui-ci est porté à se préoc-

cuper beaucoup plus des fautes que l'on relève sur son cahier que de celles qu'il devrait relever lui-même sur celui qu'il a entre les mains; sans compter que des discussions s'élèveraient partout et rendraient impossible une bonne correction. Le maître fera épeler, non pas tous les mots, mais seulement ceux qui peuvent donner lieu à une faute. Les élèves qui auront fait des fautes rappelleront les règles qu'ils auraient dû appliquer. Chacun devra mettre son nom à la suite du devoir qu'il aura corrigé, afin que le maître puisse savoir à qui incombe la responsabilité des négligences qu'il constatera dans la vérification ultérieure.

Les exercices d'arithmétique, de système métrique et de géométrie pratique se corrigent facilement à l'aide du tableau noir. Cependant il est important que la partie théorique et la solution des problèmes soient toujours examinées attentivement par le maître à la visite du matin.

Pour le dessin et la cartographie, cette première visite peut être suffisante.

La correction des autres devoirs présente beaucoup plus de difficultés.

Nous lisons dans les directions pédagogiques qui accompagnent nos programmes :

« Les devoirs sont toujours corrigés à l'aide du tableau noir. Le maître passe dans les tables et voit les cahiers, en même temps qu'il dirige la correction faite au tableau. *Les rédactions font exception. Il est indispensable que le maître les corrige et les annote en dehors de la classe.* Il en rend compte ensuite en classe, et tire des moins bonnes l'occasion d'indiquer les fautes de règles, les erreurs de jugement qui ont été commises. Les meilleures sont lues comme modèles. »

Nous reconnaissons qu'il est absolument nécessaire que le devoir qui a spécialement pour but d'exercer les enfants à la composition française soit corrigé de cette façon; mais les résumés des leçons d'histoire et de géographie, les comptes rendus des leçons de choses, que certains instituteurs préfèrent à tout autre devoir, les leçons théoriques d'arithmétique et les solutions raisonnées des problèmes sont aussi des rédactions. Or, pour notre part, nous ne croyons pas qu'un maître dont l'esprit est déjà fatigué par *plus de neuf heures* d'application soutenue (classe du jour et classe du soir) puisse, non seulement préparer tous les jours sa classe du lendemain, corriger et annoter au moins une fois par semaine une composition et un exercice de rédaction, mais encore lire et annoter presque tous les jours de cinquante à soixante devoirs.

Il faut donc rechercher comment cette correction pourra se faire à la classe.

Voici un procédé qui nous paraît très bon; nous l'avons toujours employé avec avantage :

Le maître lit ou fait lire un certain nombre de devoirs. Après la lecture de chacun d'eux, il fait les observations qu'il juge utiles, propose les meilleurs comme modèles, et signale, à propos des médiocres ou des plus mauvais, les incorrections que l'on aurait dû éviter. Il fait en outre des questions sur l'orthographe des mots qui figurent nécessairement dans des rédactions qui ont le même sujet pour objet.

Sans doute ce procédé, qui demande beaucoup d'activité et d'habileté de la part du maître, ne donnera pas toujours une correction parfaite; mais il en donnera une suffisamment bonne si la visite du matin a été faite sérieusement, si le maître a su profiter de cette visite pour faire le choix des cahiers qu'il sera le plus avantageux de lire.

Il vaut mieux se contenter d'un résultat relatif en demandant ce qui est possible, que de risquer de ne rien obtenir en exigeant du maître un sacrifice de temps et une fatigue qu'il ne peut pas s'imposer.

(Résumé par M. Lebègue, instituteur à Paris, et communiqué par M. Artoux, inspecteur de l'enseignement primaire.)

NOTRE TROISIÈME CONCOURS DE 1879

Rapport de la Commission d'examen

La Revue pédagogique a donné pour troisième concours :

De la lecture à haute voix, des procédés à employer pour la rendre claire expressive et touchante, du choix des morceaux à donner aux élèves et de la part que doit prendre à cette étude chacune des trois divisions d'une école.

22 mémoires ont été envoyés.

Nous avons examiné avec la plus grande attention ces 22 mémoires, et nous avons été heureux de constater qu'ils ont été écrits avec beaucoup de soin, et que la question de la lecture à haute voix, à laquelle s'intéresse si vivement, aujourd'hui, l'opinion publique, a été approfondie par des hommes sérieux, qui reconnaissent l'utilité de cet enseignement et qui s'efforcent de le propager dans leurs écoles.

Nous avons pensé qu'il serait bon, intéressant d'extraire de chaque mémoire les remarques justes, les principes certains, les observations judicieuses que leurs auteurs avaient pu trouver, et d'en faire une sorte de recueil sur la matière, qui pourrait être consulté utilement par tous

ceux qui ont le désir de connaître les règles d'un art dont on ne conteste plus l'importance.

Ce travail paraîtra dans le numéro prochain de *la Revue pédagogique.*

On remarquera que dans ce résumé nous aurons à citer souvent les mémoires inscrits sous les n°s 18, 8 et 7. Ces sont en effet les travaux qui nous ont paru les plus consciencieux, les plus clairs, les plus savants dans la matière.

Le n° 18, qui se présente sous forme de conférence aux instituteurs d'un canton, nous a paru mériter le premier rang. Il est à la fois simple et précis.

Nous devons aussi des éloges au mémoire 8, bien rédigé et plein d'observations intéressantes.

Le mémoire 7, bien écrit, empreint d'un caractère pédagogique, énonce des principes d'une vérité incontestable.

Pour être juste nous devons aussi mentionner les mémoires 21, 6, 16, 13 et 12.

Tous contiennent des conseils excellents et que nous avons cités en grande partie dans ce résumé.

Enfin ce concours a démontré d'une manière évidente que la lecture à haute voix intéresse vivement tous ceux qui s'occupent d'instruction et d'éducation.

On a procédé ensuite à l'ouverture des enveloppes renfermant les noms des candidats. — Le premier prix a été décerné à M. Renauld, professeur d'enseignement spécial à Épinal, le second à M. Laboureau, instituteur à Égleny.

Viennent ensuite l'auteur du mémoire n° 7 dont nous n'avons pas reçu le nom et que nous prions de se faire connaître; M. Constantin, instituteur à Tanay; M. Lefebvre, professeur au lycée du Havre; M. Stal, instituteur à Carvin.

Rang.	Ordre d'inscription.	
1	18	Les bons livres servent à civiliser le peuple.
2	8	La critique est facile, mais l'art est difficile.
3	7	Quel est ton sort, dit Mercure à Sosie ?... — D'être homme et de parler.
4	21	*Ut veritas pateat, placeat, moveat.*
5	6	Au peu d'esprit que le bonhomme avait L'esprit d'autrui pour complément servait, Il compilait, compilait, compilait...
6	16	On peut juger d'une école par la manière dont les enfants lisent.
7	13	En rendant le mouvement à notre esprit, la lecture allège le poids de la vie. (Mme Guizot.)
8	12	Apprendre à lire, c'est apprendre à apprendre.
9	22	Lire n'est pas chose si facile qu'il nous semble ; il y faut de l'exercice et de l'habitude.
10	1	Aujourd'hui tout le monde doit apprendre à lire et à parler, parce que tout le monde peut être obligé de parler et de lire. (Legouvé.)
11	10	Apprenez à bien lire et tâchez d'acquérir un talent qui peut devenir une vertu. (Legouvé.)
12	5	Lisons et instruisons-nous.
13	15	Parlez toujours correctement devant les enfants, faites qu'ils ne se plaisent avec personne autant qu'avec vous, et soyez sûrs qu'insensiblement leur langage s'épurera sur le vôtre sans que vous les ayez jamais repris. (Rousseau.)
14	19	Lire, c'est converser avec les plus beaux génies et les plus rares esprits de tous les siècles.
15	14	La lecture est le levier de l'étude ; l'étude métamorphose les peuples.
16	20	L'avènement de la démocratie dans une société est l'avènement de la parole. (Legouvé.)
17	11	Dieu et mon droit.
18	9	J. B. à L.
19	3	A. G. Un livre est un ami sincère toujours prêt à converser avec vous.
20	17	Il faut qu'en France on apprenne à lire, car apprendre à lire, c'est la meilleure manière d'apprendre à parler.
21	4	M. X., maître-adjoint école normale.
22	2	P. M. à C. de G. L. et G.

DES FUTURS DIRECTEURS DÉPARTEMENTAUX
DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Monsieur le Directeur,

J'ai été, comme beaucoup de membres de l'enseignement primaire, ému du dédain professé par un honorable inspecteur d'académie contre tous ceux qui n'ont pas fait d'études secondaires. Je veux seulement compléter en un point les excellentes réponses des deux correspondants qui ont si bien plaidé la cause des inspecteurs primaires et des directeurs d'école normale. Je pense avec eux que les directeurs départementaux auront encore plus besoin de compétence spéciale que de prestige; et je connais des inspecteurs, dépourvus de grades universitaires, qui inspirent à bon droit plus de confiance aux autorités départementales, aux notabilités, aux maîtres et au public que leurs supérieurs, agrégés ou docteurs, dont les études et les travaux ont été étrangers aux programmes et à l'administration de l'enseignement primaire.

Je trouve toutefois que l'Inspecteur Y... s'est montré peu généreux pour les directeurs d'école normale, qu'il ne faut jamais séparer de leurs collègues de l'inspection primaire. Les conclusions de l'article inséré dans le numéro d'avril me font craindre que les directeurs d'école normale ne soient sacrifiés dans la nouvelle organisation, comme ils l'ont été aux récentes élections du Conseil supérieur. Des trois vœux de M. Y... (qui pourrait bien être licencié ou agrégé) j'accepte le premier seulement, à savoir: *Que nul ne puisse être nommé inspecteur primaire s'il n'est pourvu d'un certificat d'aptitude spécial;* mais je ne puis admettre qu'un licencié de 25 ans, même pourvu du certificat d'aptitude, suppléera par son grade à l'expérience de l'ancien instituteur et de l'ancien maître-adjoint d'école normale; qu'il devra nécessairement débuter par la 2e classe que ses collègues de l'enseignement primaire ne peuvent guère obtenir avant l'âge de 40 ans, parce qu'un semblable privilège serait outré. Quant aux agrégés, ils n'accepteront, je pense, les fonctions d'inspecteur primaire de 1re classe, en province, que comme un stage conduisant rapidement aux directions départementales. Je doute même qu'ils consentent à les exercer assez longtemps, et surtout avec

assez d'abnégation, pour se mettre réellement en mesure d'être utiles à un degré d'instruction pour lequel ils ne sont pas préparés. Il n'y a donc pas lieu de les appeler aux directions départementales par l'inspectorat primaire. J'ajoute qu'il serait peu généreux de proclamer la possibilité, pour les inspecteurs primaires et les directeurs d'école normale les plus méritants, de concourir à la formation des cadres des directions départementales, lorsqu'on ne leur laisserait aucune place à prendre.

En exigeant la 1re classe des directeurs d'école normale aussi bien que des inspecteurs primaires pour poser leur candidature aux futures fonctions, M. Y... propose une nouvelle injustice contre les premiers, auxquels M. le ministre accordait des paroles si élogieuses le 3 avril dernier, dans la mémorable séance de la salle Gerson. Je sais que beaucoup d'inspecteurs primaires feraient d'excellents directeurs d'école normale, et j'en connais qui auraient pu le devenir s'ils l'eussent voulu; mais il est d'autre part de notoriété publique que beaucoup d'inspecteurs de 1re classe n'ont jadis pas réussi à devenir directeurs de 3e; que récemment dix directeurs de 3e classe ont été promus à la 2e classe comme anciens inspecteurs de 1re classe; que de tout temps les directeurs ont été choisis par les inspecteurs les plus méritants ; et que ceux qui débutent par la 3e classe avaient pour la plupart d'assez longs et d'assez bons services dans la 2e classe des inspecteurs pour aspirer à la 1re.

Il résulterait de l'adoption du troisième vœu de M. Y... qu'entre deux inspecteurs promus à la 2e classe voilà cinq ou six ans, celui qui n'aurait pas réussi à devenir directeur d'école normale serait très prochainement un directeur départemental possible, tandis que son collègue, peut-être plus méritant, ne pourrait poser sa candidature que dans dix ans au moins, c'est-à-dire à une époque où il serait trop âgé pour changer de position.

Je crois donc juste d'assimiler tous les directeurs d'école normale aux inspecteurs primaires de 1re classe pour la candidature aux futures directions départementales, et *la Revue* est trop dévouée aux causes justes pour ne pas soutenir la présente réclamation.

B.

Directeur d'école normale.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — La troisième chambre du tribunal de l'empire a rendu récemment la décision suivante, concernant le droit de punition attribué aux instituteurs :

« Lorsque les lois d'un État de l'empire accordent à l'instituteur le droit de punition, les actes de l'instituteur accomplis en vertu de ce droit et dans les limites qui lui sont assignées ne tombent pas sous le coup du Code pénal, lors même qu'ils constitueraient *en fait* (ou *objectivement*, pour employer l'expression du texte original) des violences (*Körperverletzung*) au sens juridique du mot. Si l'instituteur outrepasse le droit de punition qui lui est attribué, en infligeant, dans les limites de ce droit, une correction que *subjectivement* il tient pour méritée, mais qui en réalité est le résultat d'une appréciation *objectivement* erronée de la gravité de la faute commise par l'élève, ou du degré de la peine qui devait être appliquée, l'instituteur ne doit pas être poursuivi au criminel pour violence (le dol n'existant pas en l'espèce), et c'est à l'autorité scolaire à apprécier si elle doit procéder contre l'instituteur par voie disciplinaire. Par contre, si l'instituteur outrepasse le droit de punition qui lui est attribué en châtiant un écolier qu'il sait être innocent, ou en lui appliquant sciemment une correction hors de proportion avec la faute commise, — cette correction fût-elle restée dans les limites des châtiments que la loi autorise et n'eût-elle eu aucune conséquence fâcheuse pour la santé de l'enfant, — ou s'il applique une punition interdite par la loi de l'État, en donnant à connaître en même temps qu'il n'a pas voulu simplement infliger une correction destinée au maintien de la discipline scolaire, mais que son intention était de se livrer à des voies de fait sur l'élève, il sera poursuivi pour violences conformément à l'article 223 du Code pénal. Les législations des divers États qui prescrivent dans ce dernier cas l'application de simples mesures disciplinaires, se trouvent abrogées sur ce point par les dispositions du Code pénal de l'empire. »

Il résulte de cette décision de la plus haute autorité judiciaire de l'empire d'Allemagne, que les instituteurs allemands peuvent battre comme plâtre les enfants qui leur sont confiés, pourvu qu'ils aient l'attention de n'employer que des bâtons du diamètre prescrit par les règlements, et de bien maintenir la distinction *subjective* entre les « voies de fait », qui sont proscrites, et les « corrections » qui sont autorisées et encouragées.

— Le doyen des instituteurs du Nassau, et peut-être de l'Allemagne entière, dit la *Gazette de Cologne*, est un vieux maître d'école juif, nommé Abraham Lévi Dickstein, qui habite à Hering, dans le district de Limbourg. Né à Nantiska, en Russie, et fils d'un rabbin, il prit part aux guerres contre Napoléon comme volontaire, fit ensuite quelques études à Giessen, puis fut chargé de l'enseignement religieux israélite dans diverses écoles du duché de Nassau : il a maintenant soixante-cinq ans de service actif, et est âgé de cent à cent cinq ans (il ne connaît pas lui-même au juste la date de sa naissance). Il continue encore à l'heure qu'il est à donner ses leçons de religion, et reçoit en échange un traitement annuel de 120 marks (150 francs) ! La charité de ses coreligionnaires lui fournit le reste.

— Les colonies scolaires de vacances ont produit de si heureux résultats, qu'une extension de cette institution est vivement souhaitée par l'autorité scolaire prussienne. Une circulaire du ministre des cultes engage les gouverneurs de province à faire tout leur possible pour favoriser les efforts qui pourraient être tentés dans ce sens.

Angleterre. — Au commencement de cette année, le département d'éducation avait, selon sa coutume, publié un *Code scolaire* qui devait servir de règlement pour l'année courante à toutes les écoles soumises à sa surveillance. Plusieurs dispositions de ce code avaient soulevé de vives réclamations, parce qu'elles paraissaient de nature à restreindre le cercle d'action des écoles publiques, et qu'elles avaient été dictées par un esprit peu libéral. Le premier soin de M. Mundella, en arrivant au pouvoir, a été d'amender le code édicté par le ministère tory : il vient de publier un *Code scolaire* nouveau, d'où ont disparu les articles qui avaient provoqué des plaintes.

— Les rapports officiels sur la situation des écoles primaires en Angleterre, en Écosse et en Irlande en 1879, viennent d'être publiés. Ces rapports nous permettent d'ajouter quelques chiffres à ceux que nous avons donnés dans notre dernier numéro.

Nous avons dit que l'Angleterre comptait en 1879 17,166 écoles. Sur ce nombre il y avait 14,027 écoles libres avec une fréquentation moyenne de 1,925,254 élèves, et 3,139 écoles de *School Boards*, avec une fréquentation moyenne de 669,741 élèves. La proportion du chiffre de la fréquentation moyenne à celui de la population totale est de 10,52 pour cent.

Le traitement moyen d'un instituteur est de £ 120 et 11 sh.; celui d'une institutrice de £ 72 et 3 sh.

Le nombre des *School Boards* en Angleterre et dans le pays de Galles est de 1,967.

Les sommes dépensées par ces *School Boards* durant l'année administrative finissant au 29 septembre 1879 se répartissent comme il suit :

	livres sterling.
Administration.	230.946
Entretien des écoles	1.638.357
Dépenses pour travaux d'un caractère permanent	1.335.107
Remboursements d'emprunts . . .	108.442
Intérêts des emprunts	323.723
Divers	12.034
Total . . .	3.648.609

En Écosse, il existait, en 1879, 3,003 écoles pouvant recevoir 585,629 enfants, et ayant sur leurs registres 508,452 élèves inscrits, dont 108,683 au-dessous de 7 ans, 363,143 entre 7 et 13 ans et 36,446 au-dessus de 13 ans. Le traitement moyen d'un instituteur est de £ 139 et 3 sh.; celui d'une institutrice de £ 72 et 6 sh.

En Irlande, il y avait 7,552 écoles avec 435,054 élèves. Ces élèves se répartissent comme il suit entre les diverses confessions : catholiques, 78,6 pour cent; église irlandaise protestante, 9,5; presbytériens, 11; autres confessions, 0,9 pour cent. Le personnel enseignant comprend 11,269 instituteurs et institutrices, divisés en trois classes dont les traitements respectifs sont : 1re classe, hommes, £ 53 à

£ 70; femmes, £ 43 à 58; 2e classe, hommes, £ 44 à 46, femmes, £ 34 et 10 sh. à £ 37; 3e classe, hommes £ 35, femmes £ 27 et 10 sh.; les adjoints de toutes les classes touchent £ 35; les adjointes, £ 27.

— Le parti conservateur anglais ne perd pas une occasion de dénoncer les prétendus « abus » qui se commettent dans les écoles primaires publiques. Le nouveau code scolaire contient un article (la 4e cédule) disant qu'on pourra enseigner, dans les écoles primaires, comme matières facultatives, les éléments des mathématiques, de la mécanique, de la physiologie, du latin, du français, de l'allemand. Lord Norton a proposé à la Chambre des lords la suppression de cet article, disant que les objets qui y sont mentionnés appartiennent à l'enseignement secondaire, et qu'il n'est pas convenable de les faire enseigner dans une école primaire. Il a été appuyé par l'évêque d'Exeter, et la chambre des lords, prenant en considération la motion, a décidé de demander par une humble adresse à la reine la suppression de la « 4e cédule».

Aussitôt des membres du parti libéral de la chambre des communes ont interpellé M. Mundella, en lui demandant quelle allait être son attitude. Le chef du département d'éducation a répondu qu'il était fermement décidé à maintenir la 4e cédule, et qu'en France, en Allemagne, en Suisse, en Danemark, en Hollande, les programmes des écoles primaires supérieures étaient aussi élevés que celui qu'autorise le nouveau code scolaire.

En effet, le lendemain les lords recevaient de la reine la réponse suivante :

« J'ai reçu votre adresse demandant la suppression de la 4e cédule du nouveau code scolaire, actuellement déposé sur le bureau de la Chambre des lords. La question sur laquelle vous avez exprimé un vœu sera soigneusement examinée, et si mon Comité d'éducation est d'opinion que l'accomplissement des devoirs que lui a confiés le parlement exige de faire à ce code quelque changement pour mieux l'adapter aux besoins éducatifs de mon peuple, tout changement de cette nature vous sera dûment communiqué. »

Les lords se le sont tenu pour dit.

— Il est question d'augmenter le nombre, notoirement

insuffisant, des établissements d'enseignement secondaire pour les jeunes filles en Irlande.

Malgré le manque de moyens d'instruction, il ne s'est pas présenté moins de 1,700 jeunes filles aux examens secondaires annuels de la fin de juin. Une députation irlandaise s'est rendue auprès de M. Forster pour attirer son attention sur cette importante question; celui-ci a répondu qu'il s'en occuperait avec le plus sérieux intérêt.

Belgique. — Nous avons déjà annoncé le Congrès international de l'enseignement, convoqué à Bruxelles à l'occasion des fêtes du cinquantième anniversaire de l'indépendance de la Belgique. Nous donnons ci-dessous le texte de la dernière circulaire du Comité exécutif du Congrès :

« C'est du 22 au 29 août — la date est définitive — que le Congrès se réunira à Bruxelles.

» Le Congrès durera six jours au moins. Il y aura deux séances par jour. La matinée sera consacrée aux réunions par sections, l'après-midi aux assemblées générales de toutes les sections réunies.

» L'usage des langues sera facultatif. Le sens des discours prononcés dans une langue autre que le français sera reproduit par des membres du bureau.

» Le Comité général publiera les travaux des sections et des assemblées générales, soit en totalité, soit en partie. »

» Le Congrès se compose de membres effectifs et de membres adhérents. Tous peuvent prendre part à ses délibérations.

» Les membres effectifs paient une cotisation de *vingt francs*. Seuls ils reçoivent gratuitement les publications du Congrès. Ils ont droit à trois cartes de dames pour les séances du Congrès.

» Les instituteurs et institutrices diplômés, ainsi que les professeurs de l'enseignement moyen, jouissent des droits des membres effectifs moyennant une cotisation de *dix francs*.

» Les membres adhérents paient une cotisation de *cinq francs*. Ils ont droit à une carte de dame.

» Le Comité exécutif a obtenu des cartes de parcours à prix réduit sur les lignes belges et étrangères pour les membres du Congrès.

» Un bureau de renseignements pour les logements sera organisé par les soins du Comité.

» Les adhésions doivent être adressées à M. Buls, échevin de la ville de Bruxelles, secrétaire général du Congrès, 103, rue du Marché-aux-Herbes. »

On sait que le gouvernement français enverra au Congrès de Bruxelles, comme délégués, MM. Dumesnil, conseiller d'État, ancien directeur de l'enseignement supérieur; Gréard, vice-recteur de l'académie de Paris, et Buisson, directeur de l'enseignement primaire. Le Conseil municipal de Paris enverra aussi une délégation.

Chili. — Le *Journal of Education*, paraissant à Boston, publie un exposé de la situation de l'éducation dans la république chilienne, dû à la plume de M. J. Abelardo Nuñez, commissaire de l'éducation dans ce pays. Nous extrayons de ce document les renseignements suivants:

L'éducation est entièrement gratuite, de l'école primaire à l'université inclusivement. Les dépenses en sont couvertes par les municipalités et par l'État. Tout ce qui concerne les questions générales d'instruction ressortit à un Conseil d'éducation, présidé par le recteur de l'Université.

L'instruction primaire, telle que l'a organisée la loi du 24 novembre 1860, comprend trois degrés: élémentaire, supérieur et normal. Le programme des écoles élémentaires comprend la lecture, l'écriture, les éléments de la doctrine chrétienne et de la morale, l'arithmétique, la géographie élémentaire, les éléments du langage, et des leçons orales d'hygiène; plus les travaux d'aiguille pour les filles. Dans les écoles supérieures on enseigne en outre la grammaire espagnole, l'histoire nationale et celle d'Amérique, l'histoire sainte, le dessin linéaire et les éléments de la géométrie; l'instruction religieuse y est continuée. Les garçons reçoivent des leçons sur la constitution politique du Chili, les filles sur l'économie domestique. La loi a voulu qu'il y eût une école primaire supérieure pour chaque sexe au chef-lieu de chacun des 56 départements de la république: il devrait donc y avoir 112 écoles de ce genre, mais il n'en existe encore que 24.

Il y a quatre écoles normales, une pour les instituteurs et trois pour les institutrices; les candidats y sont admis à la suite d'examens qui ont lieu annuellement dans les

15 capitales de province. Le programme d'études comprend, outre les branches enseignées dans les écoles primaires supérieures, le français, la physique, la chimie, la musique, la pédagogie et l'administration des écoles.

En 1878, le nombre des écoles primaires au Chili était de 1,369 avec 87,238 élèves (sur une population de 2,180,000 habitants); sur ce nombre d'écoles, 806 étaient des écoles publiques, et 563 des écoles privées, entretenues par des particuliers.

Le Chili a 17 collèges ou lycées, avec 4,315 élèves.

L'enseignement supérieur et spécial est représenté par une Université, un Institut agricole, une École technique, une Académie des beaux-arts, un Conservatoire de musique, une Académie militaire et une École navale.

Les sommes dépensées par l'État en faveur de l'instruction publique se sont élevées en 1878 à 1,004,265 dollars. Il faut y ajouter celles qui sont sorties des caisses municipales pour le même objet.

Espagne. — Le *Magisterio español* publie un curieux document historique : c'est une ordonnance ou *pragmatique* royale, conférant divers privilèges aux maîtres d'école, rendue au XIVe siècle par Henri de Transtamare, roi de Castille, et confirmée depuis par les rois d'Espagne jusqu'au règne de Charles IV. En voici les principaux passages :

« Ordonnons et mandons à nos juges que les maîtres qui enseignent les premières lettres ne soient emprisonnés ni molestés pour aucune cause ni raison, et que vous ne les envoyiez pas à la prison publique sans en avoir d'abord référé à notre conseil ; en cas de meurtre seulement, vous les arrêterez, les mettant en état de détention dans leur propre maison, et vous les amènerez à notre cour, et vous ne connaîtrez point de cette cause ni des autres, sous peine de mille doubles d'or...

» Item, ordonnons et mandons à nos juges que si les maîtres de premières lettres ont quelque procès, leur cause soit appelée la première; et les juges et greffiers, pour recevoir les maîtres d'école, se lèveront et iront trois pas au-devant d'eux; ils leur donneront audience et leur feront justice, sous ladite peine de mille doubles d'or;

» Item, ordonnons et mandons que nos dits maîtres de

premières lettres pourront porter armes défensives et offensives, visibles ou cachées, pour la garde de leur personne : ils pourront avoir quatre valets ou esclaves avec des épées, et des chevaux de bataille comme les hidalgos, sous peine de mille doubles d'or à payer par les personnes ou juges qui contreviendraient aux présentes;

» Item, lorsque des maîtres se trouveront hors d'état d'enseigner, après avoir enseigné quarante ans la doctrine chrétienne, c'est notre volonté qu'ils jouissent de toutes les grâces et de tous les privilèges dont jouissent les ducs, marquis et comtes de notre maison, et qu'il leur soit donné pour leur subsistance ce dont ils auront besoin chaque année, et qu'ils puissent demander et se faire remettre par notre trésorier telle somme qu'ils voudront, cette faveur devant durer autant que leur vie. »

— L'archevêque de Burgos vient de donner à un curé de son diocèse une leçon de tolérance. Ce curé avait, paraît-il, trouvé mauvais que l'instituteur de Quintanar de la Sierra, sa paroisse, se fût refusé à remplir d'autres offices religieux que celui que lui imposaient ses fonctions scolaires. Voici la lettre que l'archevêque a fait écrire au curé par son secrétaire :

« D. Juan Macho Moreno, instituteur primaire, s'est adressé à S. G. Mgr l'archevêque, lui faisant savoir que dans le certificat que vous lui avez délivré, il est dit : que si sa conduite a été bonne au point de vue moral, il n'en a pas été de même au point de vue religieux, attendu qu'il s'est refusé à se rendre avec ses élèves aux vêpres les jours de fête, à accompagner le saint viatique et les enterrements, etc. Sa Grandeur me charge de vous dire que, s'il est à désirer que les élèves, ainsi que l'instituteur, assistent aux actes religieux en question, toutefois, en tenant compte de l'arrêté de la Direction de l'instruction inséré page 164 du n° 14 du *Bulletin de l'archevêché* de 1875, et d'autres dispositions analogues, on ne peut qualifier cette manière d'agir de faute religieuse, attendu que l'article 42 du règlement des écoles exige seulement des instituteurs qu'ils accompagnent les élèves à la messe paroissiale les dimanches. Il convient donc que vous modifiiez ledit certificat, afin d'éviter toute apparence de votre part d'avoir agi par ressentiment ou quelque autre mobile peu généreux... »

— A l'occasion de la discussion du budget du ministère du *Fomento*, duquel relève l'instruction publique, le député Candau a prononcé au Congrès un discours dans lequel il a déploré le peu de zèle que montre le gouvernement pour l'instruction des classes populaires. « Je vois, a-t-il dit, un nombre d'universités qui me paraît excessif. étant donnée la facilité des communications, et je crois qu'il faudrait supprimer quelques-unes de ces universités et appliquer les ressources qu'elles absorbent à l'instruction de nos pauvres artisans... Quelles sont, dans notre pays, les sommes inscrites au budget de l'État pour les dépenses de l'instruction primaire? 185,000 francs pour toute l'Espagne, tandis que les municipalités consacrent à ce service 20,400,000 francs; les chiffres que je cite — je le dis en passant — sont empruntés à des statistiques publiées en 1870 : n'est-il pas triste que depuis cette année il n'en ait été publié aucune? »

Grèce. — Le ministre de l'instruction publique, M. Augerinos, avait préparé un projet de loi contenant diverses réformes relatives à l'instruction primaire, telles que l'augmentation du nombre des écoles primaires et normales, l'élévation du traitement des instituteurs, la création de postes d'inspecteurs, etc. Malheureusement la Chambre n'a pas eu le temps de discuter ce projet. On annonce toutefois que le nouveau ministre, M. Mavrocordato, a accepté les idées de son prédécesseuret que le projet de loi sera discuté en automne.

Hollande. — La Société pour le développement de l'art musical, qui a tenu sa 51e réunion générale à Utrecht, s'est occupée de l'enseignement du chant à l'école primaire et a voté des conclusions tendant à ce que l'examen sur la théorie et la pratique du chant, qu'ont à subir les instituteurs, soit rendu beaucoup plus sévère; et que, dans les classes supérieures, l'enseignement du chant soit autant que possible confié à des musiciens de profession.

— L'Église protestante hollandaise semble vouloir prendre, à l'égard de l'école publique neutre, une attitude semblable à celle qu'ont prise les évêques belges. Dans une réunion de l'Association des maîtres de religion de l'Église hollandaise réformée, qui a eu lieu récemment à Utrecht, il a été proposé de demander aux conseils de paroisse « qu'ils

ne fassent plus donner, aux enfants fréquentant l'école publique gratuite, l'instruction religieuse dans le local de l'école. » Le motif allégué à l'appui de la proposition est que « la dignité de l'Eglise réformée ne permet pas que l'enseignement religieux soit *porté* à l'école de l'État. L'Église catholique ne le fait pas ; elle réunit ses enfants, à des heures régulières, dans ses locaux à elle. Elle se respecte trop pour aller dans l'école neutre. L'Église réformée doit-elle avoir moins de souci de sa dignité? »

On sait que jusqu'à présent les leçons de religion ont été données dans le local même de l'école publique, que la loi met à cet effet à la disposition du clergé des différentes confessions.

Italie. — Le colonel Mauro a présenté à la Chambre des députés un projet de loi qui donnerait satisfaction dans une certaine mesure à ceux qui désirent enlever aux communes le droit de nomination de l'instituteur et transformer celui-ci en un fonctionnaire de l'État. En voici les principales dispositions :

« A partir du 1er janvier 1881, les instituteurs et institutrices seront nommés par le Conseil scolaire de la province.

» La trésorerie royale paiera aux instituteurs et aux institutrices le traitement annuel minimum ci-dessous, gradué d'après la population des localités :

Jusqu'à	1.500 habitants . .		1.000	francs.
—	3.000	—	1.200	—
—	8.000	—	1.600	—
—	20.000	—	2.000	—
Au dessus de	20.000	—	2.500	—

» La loi sur les pensions de retraite des employés du gouvernement est applicable aux instituteurs.

» Aucun instituteur ne pourra être privé de son emploi qu'à la suite du jugement d'un conseil de discipline convoqué par le ministre de l'instruction publique, sur la proposition du Conseil scolaire provincial. Le ministre pourra seul déplacer ou suspendre un instituteur. »

— De son côté, M. Bonghi, ancien ministre de l'instruction publique. a présenté une proposition tendant à élever les traitements du personnel enseignant primaire.

Le minimum des traitements, dans les communes de 3,000 habitants et au-dessous, serait le suivant :

ÉCOLES URBAINES. *Catégorie supérieure :* 1re classe, 1,320 francs; 2e classe, 1,104 francs; 3e classe, 966 francs. — *Catégorie inférieure :* 1re classe, 996 francs; 2e classe, 880 francs; 3e classe, 780 francs.

ÉCOLES RURALES. *Catégorie supérieure :* 1re classe, 880 francs; 2e classe, 780 francs; 3e classe, 660 francs. — *Catégorie inférieure :* 1re classe, 720 francs; 2e classe, 612 francs; 3e classe, 552 francs.

Ce minimum serait augmenté d'un dixième dans les communes ayant de 3,000 à 10,000 habitants; de deux dixièmes dans celles de 10,000 à 20,000 habitants; de trois dixièmes dans celles de 20,000 à 60,000 habitants; de quatre dixièmes dans celles de plus de 60,000 habitants.

On peut juger, en voyant les chiffres des « améliorations » proposées, de ce que sont les traitements actuels.

Le ministre, M. De Sanctis, ne s'est pas opposé à la prise en considération de la proposition Bonghi, qui sera probablement discutée plus tard.

— Le ministère italien de l'instruction publique a publié la circulaire suivante, datée du 3 juin dernier :

« Nous avons appris qu'un certain nombre d'instituteurs, au lieu de présenter aux municipalités et aux conseils scolaires l'original de leurs brevets, l'ont remplacé par une simple copie conforme ; d'où a pu naître le soupçon que l'original se trouvait entre les mains d'autres instituteurs dépourvus de brevet, et qui se seraient servi d'un brevet appartenant à autrui.

» Pour éviter de semblables abus, le ministre ordonne qu'à l'avenir les conseils scolaires détiendront dans leurs archives l'original du brevet que l'instituteur doit leur présenter pour obtenir la confirmation de sa nomination, et n'auront à rendre cette pièce à son possesseur qu'à l'époque où celui-ci quittera son emploi. »

Suisse. — Le Conseil national suisse a eu récemment à s'occuper d'un recours de la commune de Dietikon, qui voulait, au lieu de deux classes mixtes quant aux cultes, destinées, l'une aux élèves les plus âgés, l'autre aux plus

jeunes, fonder deux écoles de confession différente. Après trois jours de discussion, le Conseil national, s'appuyant sur les articles 27 et 50 de la Constitution fédérale, a écarté le recours comme mal fondé, et a maintenu le principe de l'école mixte quant aux cultes.

— Le Conseil d'instruction publique du canton d'Uri a décidé que les recrues de 1881 qui n'auraient pas fait preuve d'une instruction suffisante, auraient à suivre un cours de 40 leçons. L'enseignement comprendra la lecture, la composition, le calcul mental et écrit, un peu d'histoire et de géographie nationales et l'instruction civique. Les frais du cours seront supportés par l'État.

ERRATA

Dans notre numéro de juin, à la page 582, où M. Ricquier cite les noms des professeurs chargés par la Ville de Paris de faire des cours de lecture expressive aux instituteurs et aux institutrices de la Seine, on a imprimé par erreur Marchant au lieu de Mennehand. M. Mennehand n'est point un inconnu pour nos abonnés ; car c'est dans *la Revue pédagogique* qu'il a fait paraître un *Traité de lecture à haute voix*, spécialement destiné aux écoles primaires.

L'Éditeur Gérant : Ch. Delagrave.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie,
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 13276-0.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LA PREMIÈRE SESSION DU CONSEIL SUPÉRIEUR

I. — Réformes générales.

Les lecteurs de la *Revue pédagogique* connaissent la composition du Conseil supérieur. Ils savent que, pour la première fois depuis la fondation de l'Université, l'enseignement primaire public y a sa représentation directe. Pour la première fois, « le droit de bourgeoisie a été reconnu aux membres de l'instruction primaire dans cette grande Université de France à laquelle ils appartiennent par leur origine, leur éducation, ainsi que par leur esprit largement et sincèrement libéral » (1).

C'est une innovation heureuse et démocratique qui a reçu l'approbation unanime, non seulement du personnel de l'enseignement primaire, mais encore de l'Université tout entière. On y a vu l'avènement d'un régime nouveau et un gage de l'importance que le gouvernement de la République attache aux fonctions d'instituteur et aux écoles populaires.

La mesure portera ses fruits.

Nous allons essayer de résumer les travaux du Conseil, d'en présenter le détail surtout au point de vue de notre ordre d'enseignement : l'*Enseignement primaire*.

(1) Discours de M. le Ministre aux membres du Congrès pédagogique à la salle Gerson, le 2 avril.

Le Conseil supérieur de 1880 a tenu sa première session, une session de vingt jours, qui a été bien et laborieusement remplie, comme nous allons essayer de le démontrer.

D'abord, qu'il nous soit permis de dire que l'enseignement primaire est tenu en grand honneur par les savants et par les illustrations qui composent le Conseil, supérieur de l'Instruction publique. Cela a été pour nous, modestes instituteurs, une grande et très légitime satisfaction de voir des hommes tels que MM. Michel Bréal, Egger, Zévort, Gréard, Paul Bert, Bertrand, Jules Simon, Gavarret, etc., examiner avec soin toutes les questions se rapportant à notre enseignement primaire, rendre hommage au dévouement des maîtres et saisir toutes les occasions pour témoigner l'intérêt qu'ils portent à la fois à ceux qui répandent l'instruction primaire et à ceux qui la reçoivent.

On saura, et il n'est pas besoin d'insister pour l'affirmer, que le Conseil supérieur se rend compte de tout, que pas un détail ne lui échappe et qu'il ne se prononce jamais qu'après mûr examen des questions et en parfaite connaissance de cause.

Il n'est peut-être pas inutile de dire un mot de l'ordre et de l'organisation qui président à ses travaux.

A l'ouverture de la session, on distribue à chaque membre le bordereau des affaires qui doivent être soumises à la décision du Conseil. Ces affaires ont déjà passé par l'examen de la section permanente.

Les affaires sont ensuite réparties entre les diverses Commissions. Il y a des Commissions pour chaque ordre d'enseignement, supérieur, secondaire et primaire. Les Commissions nomment leur président et leur secrétaire et désignent leur rapporteur.

Le rapporteur résume les débats dans un rapport qui est préalablement soumis à la Commission avant d'être présenté à l'assemblée générale, puisqu'il parle au nom de la Commission elle-même.

Après la lecture du rapport en séance générale, le président ouvre la discussion, donne la parole à qui la demande et met successivement aux voix les différents articles des projets présentés à la sanction du Conseil.

C'est ainsi que les choses se passent.

Le Conseil a eu, au début de ses travaux, à nommer au scrutin secret deux grandes Commissions : la Commission des réformes de l'enseignement secondaire (1) et la Commission de discipline (2) pour 1880.

M. le Ministre a voulu que ces deux grandes et importantes Commissions fussent une émanation directe du Conseil même.

C'est à la Commission de discipline que sont envoyées toutes les affaires contentieuses, les appels des décisions des Conseils départementaux, les peines disciplinaires, les abus de pouvoir, etc.

La question qui a le plus préoccupé le Conseil et le monde universitaire, c'est la réforme de l'enseignement secondaire, de notre enseignement classique des lycées et des collèges.

C'est, en effet, une grosse question qui a été fort débattue Il y a eu pour, il y a eu, sinon contre, au moins pour l'atténuation des réformes proposées, de fort beaux discours,

(1) *Commission des réformes :* MM. Paul Bert, Boissier, Bréal, Dubief, Fustel de Coulanges, Gréard, Janet, Lespiault, Lebaigue, Marion, Melouzay, Morel, Jules Simon, Vintéjoux et Zévort.

(2) *Commission de discipline* : MM. Beudant, Buisson, Carriot, Demolombe, Dubief, Giraud, Gréard, Josserand (frère Joseph), Laboulaye, Du Mesnil et Zévort.

tous empreints de cette idée libérale et patriotique qu'il faut avoir en vue, soit au lycée, soit au collège, soit à l'école primaire, de former des hommes intelligents et de préparer, dans l'enfant le futur citoyen.

Bien que l'enseignement secondaire soit en dehors de notre cadre, il est bon, cependant, en vertu de la corrélation qui existe entre le lycée et l'école primaire qui en est la préparation, de dire un mot des réformes proposées et sur lesquelles le Conseil s'est prononcé dans la session qui nous occupe.

On sait que l'enseignement secondaire, l'enseignement classique proprement dit, a eu, jusqu'à présent, pour but essentiel l'étude des langues latine et grecque, que l'on faisait commencer de très bonne heure. Ces études ont pour couronnement l'examen du baccalauréat ès lettres, qui a pour épreuve principale, comme sanction de longues études de latin, une composition latine. Il faut donc que les élèves arrivent, tant bien que mal, à composer, à écrire en latin.

Le grand prix d'honneur du concours général, en rhétorique, a été, jusqu'aujourd'hui, attribué au discours latin. On voit quelle est l'importance, la suprématie de la langue latine, de cette langue morte, dans l'enseignement classique proprement dit.

Il a été reconnu que le discours latin, que les vers latins, la composition latine, étaient le résultat non d'un effort complet de l'intelligence, mais bien, dans la plupart des cas, un pur exercice de la mémoire. Il est difficile, quand on ne pense pas dans une langue, d'arriver à écrire cette langue.

Donc, le Conseil supérieur a décidé que, dans l'enseignement des lycées et collèges de l'État, les vers latins

seraient facultatifs, que la composition latine du baccalauréat serait supprimée et remplacée par un discours français (on ne conserveraque la version latine), et que le grand prix d'honneur de rhétorique du concours général serait attribué, désormais, non plus au discours latin, mais à une dissertation française.

S'ensuit-il que les élèves vont perdre le bénéfice de cette gymnastique intellectuelle, si précieuse, que procurent l'étude du latin et celle du grec?

Nullement. Si dans nos écoles secondaires on n'enseignait plus le grec et le latin, le niveau intellectuel de la France baisserait : car l'étude raisonnée des langues anciennes est, à l'esprit, ce que les exercices gradués d'une gymnastique corporelle sont aux muscles et au développement physique du corps.

Donc le latin et le grec continueront à être enseignés: il le faut; mais ils le seront en vue de l'explication des textes, de l'analyse des auteurs. Les élèves seront toujours mis en rapport avec la richesse et les beautés inimitables des langues anciennes; mais on les leur fera étudier, non pour arriver à les écrire, ce qui est inutile, presque impossible, mais bien pour pouvoir être à même de les lire et de les comprendre à livre ouvert. C'est là le seul profit réel qu'il est permis d'espérer de l'étude des langues mortes.

Ensuite, les études classiques complètes, en vue du baccalauréat ès lettres, comprendront un peu plus de sciences en général que par le passé. On a voulu, suivant MM. Paul Bert et Zévort qui l'ont souvent répété, que les élèves qui sortent du lycée, eussent cette somme de connaissances nécessaires qu'exigent à la fois le milieu dans lequel ils sont appelés à vivre, et le développement

incessant que prennent les sciences et leurs applications diverses.

Ce n'est pas tout.

On a voulu, de plus, que les études classiques donnassent aux élèves qui les auront faites, la connaissance complète, approfondie d'une langue vivante. L'anglais ou l'allemand, l'une de ces deux langues, sera obligatoire et cela dans tous les lycées et collèges quelle que soit leur région, du Nord ou du Midi, de l'Est ou de l'Ouest.

L'étude des langues italienne et espagnole sera facultative. C'est, du reste, presque la langue des pays voisins des Alpes et des Pyrénées. Le provençal est presque de l'italien; la langue du Béarn et de la Gascogne ne diffère guère de l'espagnol.

On commencera l'étude de l'anglais et de l'allemand dès le début des études, dès la neuvième ou classe primaire préparatoire, et elle sera continuée jusqu'en philosophie. Cet enseignement aura, du reste, sa sanction par un devoir écrit donné à l'examen du baccalauréat. Il faudra que nos élèves arrivent, à la fin de leurs études, non seulement à comprendre, à lire l'anglais ou l'allemand, mais encore à le parler, à l'écrire, ce qui, hélas ! n'avait pas lieu précédemment. On sait quelle est notre infériorité sous ce rapport. Nous en avons fait la triste et malheureuse expérience. Les officiers allemands et bon nombre de soldats comprennent le français et le parlent.

Ajoutez que l'étude du latin ne commencera qu'en sixième, à dix ans, celle du grec en quatrième et nous aurons ainsi complété l'indication sommaire des réformes qui concernent notre enseignement secondaire classique.

Cette dernière observation demande encore quelques

réflexions qui se rapportent plus spécialement à notre enseignement primaire proprement dit.

Le commencement de l'étude du latin en sixième a été combattu par quelques membres. M. Michel Bréal voulait qu'on le commençât en septième, afin de gagner une année; il désire que l'on mette à profit les premières années des enfants, moment où ils ont la mémoire si souple et si impressionnable, pour l'étude des mots, d'une langue. Le savant professeur du Collège de France a fait voir dans son ouvrage si élevé, si patriotique (1), qu'il était plus partisan de la réforme des *méthodes* que de la refonte des *programmes* de l'enseignement secondaire.

MM. Zévort et Jules Simon ont parlé en faveur d'un bon enseignement primaire préparatoire. Ils ont appuyé le projet de la Commission et sont partisans de ne commencer les études latines qu'en sixième, à dix ans.

Ils ont plaidé la cause d'une bonne préparation par de bons et de beaux arguments. J'aurais voulu pouvoir les recueillir et n'en pas perdre un mot pour les placer sous les yeux des instituteurs.

Ils veulent qu'avant de commencer l'étude du latin, les enfants aient déjà le jugement développé et que la mémoire n'ait pas été seule exercée; ils veulent que les enfants puissent exprimer leurs pensées correctement dans leur propre langue, connaître la valeur et la relation des mots et mettre l'orthographe; ils veulent que les enfants, avant d'aborder les études secondaires, aient ce degré de réflexion, de connaissances premières qui permettront de

(1) *Quelques mots sur l'instruction publique en France.* Nos instituteurs connaissent la fraction importante détachée de cet ouvrage et intitulée l'*Ecole* qu'on ne saurait trop lire et méditer.

bâtir plus sûrement; à l'édifice qu'ils veulent construire, ils veulent une base solide

Il a été dans l'esprit de Conseil que les études classiques proprement dites fussent la continuation, la suite naturelle des études primaires élémentaires sagement combinés; il voudrait que le pauvre écolier qui sort dans sa onzième année de la première division de son école, avec son certificat d'études primaires, pût franchir la porte du lycée ou du collège, commencer les études classiques et se trouver au même niveau que les autres élèves qui auront passé par la neuvième, la huitième et la septième du lycée.

Aussi, à part la langue vivante, le programme de ces trois classes répond-il presque complètement à celui des trois divisions de notre enseignement primaire élémentaire, l'histoire naturelle et une langue vivante en plus (1).

Le programme des trois premières années de l'enseignement classique des lycées fait également une large place à l'enseignement oral, aux leçons de choses, aux leçons démonstratives, où le maître doit exercer les facultés de l'enfant par la parole, l'observation, la réflexion, la comparaison. On y recommande beaucoup de descriptions, de lectures commentées, développées, rapportées ensuite oralement et par écrit, afin d'habituer les enfants à observer et à voir, à raconter et à écrire ce qui les a frappés, ce qu'ils ont vu, entendu, retenu. On veut, en un mot, qu'ils aient l'intelligence exercée, qu'ils possèdent une bonne instruction primaire, qu'ils soient bien préparés pour recevoir avec fruit les fortes et substantielles leçons qui les attendent à partir de la sixième.

---

(1) Nous parlerons des programmes et spécialement de ceux des trois premières années, en rendant compte de la deuxième session de 1880, session qui a duré du 16 au 20 juillet.

La Commission des réformes, après avoir arrêté la place des études, s'est attachée à poser les principes des nouvelles méthodes qu'on devra s'efforcer d'appliquer. Elle a sommairement résumé ces principes généraux dans les conseils suivants, que nous livrons à la réflexion des instituteurs et de tous ceux qui s'occupent d'enseignement. Il est bien entendu que nous rapportons seulement ce qui a trait aux trois premières années d'études, c'est-à-dire à l'enseignement primaire.

1° « Dans tout le cours des études et dès les premières classes, l'enseignement aura pour objet de développer le jugement de l'enfant en même temps que sa mémoire, et de l'exercer à exprimer sa pensée. »

2° « L'étude de la grammaire ne saurait être abandonnée ni à la diversité des méthodes ni à celle des livres. Il sera nécessaire que l'enfant ait entre les mains, pour chaque période et pour chaque langue, une grammaire proportionnée à son âge et à ses connaissances. »

3° « Pendant la période des classes élémentaires, l'étude des règles sera réduite à la partie indispensable, en vertu de ce principe qu'il faut apprendre la *grammaire* par la *langue* et non la *langue* par la *grammaire*. On ira des textes aux règles, de l'exemple à la formule, du concret à l'abstrait. »

4° « Pour la même raison, on mettra fin à l'*abus* des analyses grammaticales écrites, de tous les devoirs écrits (1) qui peuvent, avec plus de profit pour les enfants, être remplacés par des exercices oraux ou au tableau, par des interrogations, des lectures expliquées et commentées. On s'attachera, dans l'analyse logique, à distinguer surtout le sujet, le verbe et l'attribut, et à signaler les propositions principales et les propositions incidentes. »

5° « L'étude de la langue française, durant la première période triennale sera rattachée aux diverses connaissances élémentaires qui y prennent place et s'en inspirera dans les divers exercices de la classe. En outre, des exercices variés écrits et oraux sur la valeur et l'acception des mots, sur la propriété des termes, sur les tours et les mouvements de phrases et sur les premiers éléments de l'art d'écrire, avec une part déjà faite à l'invention dans ce qu'elle a de plus simple, permettront d'aborder en sixième le latin dans des conditions plus favorables pour l'intelligence et la traduction des textes. »

La Commission a ainsi passé en revue dans des con-

(1) Les verbes en entier, des exercices grammaticaux qui ne sont que de la copie et un pur travail machinal.

seils pratiques et d'une haute valeur pédagogique tout ce qui a rapport aux différentes matières du programme des lycées. Elle ne s'est pas contentée de ces directions générales : elle a chargé trois de ses membres, M. Morel pour la partie littéraire, M. Melouzay pour l'histoire, M. Vintéjoux pour les sciences, de présenter des rapports écrits au Conseil sur chacune de ces parties spéciales qui constituent tout le programme d'enseignement.

Ces rapports reflètent l'esprit même de la Commission des réformes, les idées dont elle s'est inspirée ; ils respirent de la part de leurs auteurs une grande science pédagogique pratique, et en même temps sont l'indice de sentiments véritablement libéraux et patriotiques.

Nous ne pouvons résister au désir de faire partager nos impressions par nos lecteurs en leur communiquant des extraits de ces rapports.

« ... Pour appuyer les réformes comme pour les critiquer, on remarquait tour à tour dans la Commission, dit M. Morel, deux sortes de raisons également respectables, les unes d'ordre social, les autres d'ordre pédagogique. Sans doute, les premières ont exercé sur certaines délibérations une influence légitime et décisive ; mais les secondes n'étaient point écartées, et de part et d'autre on cherchait simplement à s'accorder avec elles. Ainsi ceux qui approuvaient la division en trois cycles distincts comme étant plus favorable que le système actuel à la diffusion nécessaire de l'instruction dans une société égalitaire et démocratique, la soutenaient aussi comme étant plus propice au développement normal de l'intelligence. Non seulement, à leur gré, le bienfait d'une éducation commune était assuré ainsi à tous ces enfants qui seront un jour des citoyens ; non seulement tout un ordre nouveau de connaissances était rendu accessible à ceux qui, auparavant, n'y pouvaient prétendre ; mais en même temps les différents enseignements littéraires, scientifiques, étaient gradués de façon à se compléter, et les méthodes améliorées de façon à conduire l'enfant par une voie plus facile au terme des études librement choisies qui répondraient à ses aptitudes comme à ses besoins.... »

On voit que la Commission, connaissant les côtés faibles de notre enseignement classique, s'est appliquée à le vivifier, à le rajeunir, à l'accommoder mieux aux exigences légi-

times de la société moderne. On a eu pour but, tout en donnant plus d'extension aux connaissances scientifiques, de ne pas compromettre les qualités littéraires, lesquelles, de tout temps, ont fait la réputation méritée des études classiques de l'Université de France.

Dans son rapport sur l'histoire M. Melouzay s'exprime ainsi:

« ...On a été d'accord pour admettre que l'enseignement de l'histoire devait tendre à développer la connaissance des institutions, des mœurs et des usages, en faisant pour les menus événements et le détail des faits de guerre quelques sacrifices inévitables. L'histoire de France en particulier *(nous recommandons cela aux instituteurs)* devra mettre en lumière le développement général des institutions d'où est sortie la société moderne, elle devra inspirer le respect et l'attachement pour les principes sur lesquels cette société est fondée. Le professeur se souviendra qu'il doit insister sur les institutions sociales et politiques, sur les révolutions économiques ou morales de tous les grands peuples, dans tous les temps, spécialement sur celles de la France qu'il a pour mission de faire mieux connaître, mieux aimer... »

Nous ne pouvons nous empêcher d'insister et de recommander ces patriotiques conseils à nos instituteurs français.

On le voit, et on l'a dit depuis longtemps, l'histoire est une science de faits positifs ayant leurs causes et leurs conséquences directes, logiques, et non un récit de faits bruyants, de batailles gagnées ou perdues. Étudier l'histoire d'un pays, c'est en étudier l'origine, le développement successif des idées, des institutions, les arrêts que ce développement a subis ; c'est en étudier l'organisation générale, la formation, les mœurs, la civilisation. C'est à cela que nous devons tendre dans notre rôle modeste d'instituteur, enseignant l'histoire à l'école primaire. Nous devons faire connaître la France pour la faire aimer ; dans toutes nos leçons nous ne devons pas craindre d'exalter le bien, les belles actions de patriotisme, et de flétrir le mal le parjure et le crime ; il ne faut pas craindre de faire le tableau

de l'immense somme de bien, d'indépendance et de liberté que nous devons à la grande émancipation de 89, personnifiée aujourd'hui dans nos institutions démocratiques actuelles et dans la forme républicaine de notre gouvernement.

M. Vintéjoux, chargé de l'exposé de l'enseignement des sciences, a fait un rapport dont nous extrayons ce qui suit:

« Dans la division élémentaire l'enseignement scientifique sera purement concret et descriptif. »

Avis aux instituteurs qui font encore apprendre de l'arithmétique par cœur. Le savant professeur du lycée Saint-Louis a ajouté :

« Le calcul sera pratique et enseigné par le raisonnement, la démonstration. Il s'agit d'éveiller la curiosité de l'enfant, de l'habituer de bonne heure à observer, à comparer, à réfléchir, de meubler sa mémoire d'un certain nombre de définitions, de faits précis, de connaissances utiles qui seront pour lui comme une première provision en vue de l'avenir... »

Nous livrons toutes ces hautes réflexions de pédagogie pratique à la connaissance de tous ceux qui ont mission d'enseigner.

La lecture des rapports dont il vient d'être question a été suivie, à l'assemblée générale du Conseil, d'une grande discussion embrassant toutes les réformes proposées.

Il faudrait pouvoir reproduire les savants discours de MM. Michel Bréal, Zévort, Paul Bert, Jules Simon, Bertrand, Sainte-Claire Deville, Fustel de Coulanges, Janet, etc., qui ont successivement pris la parole. Quelle élévation de pensée jointe à une connaissance approfondie de la question d'enseignement à tous les degrés ! Je me disais, en entendant ces grands maîtres des maîtres : Il faudrait que tous nos instituteurs pussent lire et méditer tous ces beaux discours. Malheureusement, je crois qu'ils n'ont pas été reproduits.

Tous les orateurs, dans cette grande et laborieuse session, et dans la question des réformes, n'ont eu qu'un but, qu'une pensée : fortifier les études chères à l'Université, répondre aux vœux des familles, à ceux du Pays.

II. — Enseignement primaire.

Les questions d'enseignement primaire sur lesquelles le Conseil a statué dans sa première session n'ont pas eu, comme pour l'enseignement secondaire, ce caractère de refonte complète et d'organisation générale.

Il faudra, pour cela, attendre les grandes lois organiques actuellement soumises au Parlement.

On a été au plus pressé.

« Peut-être, m'écrit un honorable collègue, inspecteur primaire, va-t-on un peu vite ; peut-être ne s'inspire-t-on pas d'un plan bien arrêté, néglige-t-on les grandes lignes pour les détails. Cela s'explique. On débute, on n'est pas encore assis, et puis l'état de la législation n'est pas favorable. Logiquement la grande loi organique eût dû précéder le tout. Mais il faut faire la part des événements, et je reconnais que les résultats de votre session sont parfaitement bons et porteront leurs fruits (1). »

C'est là un témoignage bon à enregistrer. Je répète ici ce que j'ai dit dans mes circulaires ; je fais appel aux réflexions, aux conseils de nos collègues, et je veux m'inspirer de leurs vœux pour m'en faire l'écho, dans les résolutions à prendre, les votes à émettre au sein du Conseil. Je tiens à être un mandataire fidèle.

Les lecteurs de la *Revue pédagogique* connaissent déjà les décrets et les arrêtés rendus dernièrement sur des questions importantes après examen et avis du Conseil. Nous allons les passer en revue et faire le plus

---

(1) Lettre de M. P..., inspecteur primaire à C...

sommairement possible quelques réflexions sur chacune d'elles.

Voici l'indication des questions sur lesquelles le Conseil a statué :

1° Projet de décret et arrêté concernant le certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles normales primaires ;
2° Projet de décret et arrêté concernant le certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales ;
3° Projet de règlement pour les conférences pédagogiques ;
4° Projet de règlement pour le certificat d'études primaires ;
5° Projet d'arrêté modifiant le règlement des examens du brevet de capacité ;
6° Nouveau modèle de règlement scolaire départemental ;
7° Projet d'arrêté concernant l'admission des livres classiques ;
8° Projet de règlement relatif aux constructions et à l'ameublement des maisons d'école.

L'examen de chacune de ces questions a été préalablement soumis à une Commission composée de neuf membres, laquelle pour chaque question a nommé son président et son rapporteur.

1° *Certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles normales* (1).

L'arrêté rendu sur cette question est sans précédent dans notre législation sur l'instruction primaire. Il innove, et l'on peut ajouter que cette innovation était réclamée. Elle est appelée à produire les meilleurs résultats.

Actuellement, quelle est la législation sur cette question importante, le professorat, l'enseignement dans les écoles normales ? Le décret de 1866, le plus complet que nous ayons, dit tout simplement qu'il y aura des maîtres adjoints d'école normale. Si on avait pu confier tout l'enseignement au directeur et à l'aumônier, on l'aurait

---

(1) Commission : MM. Gréard, *président ;* Aubert, Brouard, Carriot, Creutzer, Hilaire, Marion, Quesvin et Cuissart, *rapporteur* .

fait. On a dit simplement qu'il y aura des maîtres adjoints dans les écoles normales, comme on l'a dit pour les écoles primaires, ni plus ni moins.

Les maîtres adjoints des écoles normales, légalement, n'étaient astreints à aucun titre. J'en ai connu qui n'avaient que le brevet élémentaire pur de 1850, sans l'histoire de France et la géographie. Ils pouvaient n'être pas pourvus du brevet complet, bien que dans la pratique, je me hâte de l'ajouter, il était fort rare qu'ils fussent nommés sans être en possession de ce titre.

On a reconnu que les connaissances du brevet complet sont insuffisantes. Il faut savoir beaucoup plus pour bien enseigner. De plus, l'ancien système (je devrais dire le système actuel, puisque le nouveau n'a encore reçu qu'un tout petit commencement d'essai d'application) ne spécialise pas les aptitudes des maîtres. C'est une cause de grandes perturbations dans l'enseignement des écoles normales. Tel maître adjoint, cela s'est vu, qui était chargé dans une école de l'enseignement de la grammaire et de l'histoire, par exemple, a dû être obligé, envoyé dans une autre école, de changer son fusil d'épaule et d'enseigner les sciences et l'arithmétique, qu'il connaissait peu et pour lesquelles, peut-être, il n'avait pas d'aptitudes. De là, un grand embarras pour les maîtres adjoints, pour les directeurs, et un grand dérangement dans les études.

Le décret sur lequel le Conseil a statué obvie à ces inconvénients; par l'examen spécial qu'il institue, il forme deux catégories de professeurs. C'était nécessaire. On ne peut être universel et on ne saurait enseigner indifféremment bien et avec succès toutes les matières du programme des écoles normales dans les conditions où cet enseignement doit être donné.

Avec le certificat d'aptitude, nous aurons des maîtres spéciaux plus instruits, plus capables. C'est une sorte d'agrégation de l'enseignement primaire qui sera même rétribuée, puisque le professeur qui y parviendra recevra 300 francs de supplément de traitement.

Nous passons sur les détails de l'arrêté sur les matières de l'examen écrit et oral, sur la division du programme et les conditions exigées pour être admis à l'examen. Tout cela est connu.

On comprend que cet examen aura, dans peu de temps, comme conséquence inévitable de former, pour les écoles normales, un personnel enseignant d'élite, ayant des connaissances solides et spéciales. Les élèves-maîtres y gagneront. S'ils sont plus instruits, mieux préparés, ils auront plus de ressources comme instituteurs; la mesure aura ainsi contribué à relever le niveau des connaissances du personnel enseignant tout entier.

Cette réforme appelait naturellement la suivante :

2° *Décret concernant le certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales* (1).

Comme conséquence du premier décret dont nous venons de parler, il fallait nécessairement élever le niveau des connaissances exigées pour les fonctions d'inspecteur primaire et de directeur d'école normale.

Le décret du 5 juin modifie convenablement l'ancienne législation. Il augmente le programme d'examen et supprime les équivalences établies par l'article 40 du décret du 29 juillet 1850. Il soumet tous les aspirants à l'examen exigé. C'est juste.

---

(1) Commission : MM. Gréard, *président*, Aubert, Brouard, Carriot, Creutzer, Hilaire, Marion, Quesvin, et Cuissart, *rapporteur*.

Il ne suffit pas d'être licencié, d'avoir été chef particulier d'institution secondaire ou principal de collège, pour être dispensé d'un examen qu'on pourrait appeler professionnel. Sans doute, la licence est un titre précieux qui atteste que celui qui le possède a des connaissances solides, étendues, en droit, en littérature ou en sciences; mais on comprend également qu'il y a des connaissances techniques, spéciales à la marche et aux progrès de l'enseignement primaire, à son organisation, à sa méthode, qui exigent un titre nouveau, une préparation particulière et, par conséquent, un examen spécial.

Les dispositions relatives à l'âge et aux titres exigés ont été maintenues.

Une remarque importante et sur laquelle quelques collègues ont bien voulu appeler notre attention, est celle-ci :

Les aspirants à la direction d'une école normale devront-ils, outre l'examen pédagogique concernant l'inspection, justifier du certificat d'aptitude à l'enseignement scientifique ou littéraire des écoles normales?

Le texte du décret est formel, il n'y a aucun doute à cet égard.

Pour être inspecteur primaire, il suffira d'avoir le certificat d'aptitude spécial dont nous parlons. Mais pour obtenir une direction d'école normale, il faudra posséder, en outre, le titre de professeur d'école normale. Cela s'explique et se comprend. On a voulu que le directeur d'école normale possédât le titre de capacité qu'on exige des maîtres adjoints, ses subordonnés. Son autorité morale y est engagée.

Qu'arrivera-t-il?

C'est que les instituteurs, les maîtres élémentaires des lycées et des collèges, tous les jeunes gens qui aiment le travail, l'étude, et qui veulent faire leur carrière de l'ensei-

gnement primaire, ne se contenteront plus, comme titre de capacité, du brevet complet d'instituteur; ils voudront avoir le certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles normales, avant de se préparer à l'examen qui leur ouvrira la porte de l'inspection primaire. Comme conséquence, on finira par avoir des inspecteurs primaires en possession d'un titre de capacité autre que celui d'instituteur. C'est encore un avantage. On n'en sait jamais trop.

Il y aura certainement des exceptions et des dispenses du stage prescrit avant que la mesure reçoive son plein et entier accomplissement (1).

Le principe est posé. L'application se fera peu à peu.

L'arrêté contient encore cette autre innovation importante : c'est qu'il institue une Commission unique pour toute la France. Il y aura ainsi unité d'épreuves et d'appréciation, ce qui n'existait pas avec les Commissions par académie. On sait aussi que les épreuves écrites sont au nombre de deux au lieu d'une : l'une sur un sujet de pédagogie, l'autre sur un sujet d'administration scolaire.

Nous ne devons pas oublier de mentionner qu'aux épreuves orales sera ajoutée une épreuve pratique, qui consistera dans l'inspection d'une école, puis d'un compte rendu oral par le candidat, devant la Commission.

L'arrêté est suivi d'un programme complet d'examen oral et qui constitue tout un vaste programme d'éducation et de pédagogie. Tous les termes de ce programme ont été l'objet d'un examen minutieux, soit en Commission, soit en séance générale du Conseil.

---

(1) Le conseil a statué sur cette question dans sa deuxième session. Un décret du Président de la République, rendu le 19 juillet 1880, après avis conforme du conseil, stipule que des dispenses pourront être accordées concernant le stage établi par les décrets du 15 juin 1880.

3° *Règlement pour les conférences pédagogiques* (1).

Les conférences pédagogiques qui n'étaient jusqu'à présent qu'une institution facultative et sans organisation, passent maintement à l'état d'institution définitive. Elles seront obligatoires pour tous les instituteurs et toutes les institutrices titulaires.

M. Haraucourt, ancien élève de Cluny, agrégé, délégué de l'enseignement secondaire spécial au Conseil supérieur, a fait l'historique de la question en termes nets et précis. Son rapport a été complet et concluant.

Nous revenons tout simplement aux dispositions d'une ordonnance royale de 1833 qui réglementait les conférences entre les instituteurs primaires. C'est à ces réunions laborieuses, sérieusement organisées, qu'est dû, pour certaines régions de la France l'essor puissant de l'enseignement primaire sous l'empire de cette loi de 1833. La Moselle, la Meuse, les Vosges, la Meurthe, toute notre ancienne Lorraine, toute notre chère Alsace regrettée, la Côte-d'Or, l'Yonne, ont eu des conférences très florissantes, très suivies jusqu'en 1849 et 1850. Les noms de MM. Thirion (2), Thévenot. Lassaulce, Henriot, Wilm, ne sont pas oubliés. On se rappelle leurs services. Leurs nombreux et anciens élèves leur gardent un précieux souvenir.

---

(1) Commission : MM. Brouard, *président* ; Aubert, Carriot, Creutzer, Cuissart, Fournier, Hilaire, Josserand (en religion frère Joseph) et Haraucourt, *rapporteur*.

(2) M. Thirion. ancien directeur de l'école normale de Commercy, pédagogue consommé dont nous parlerons un jour ; M. Thévenot, ancien directeur de l'école normale de Dijon ; M. Lassaulce, directeur en 1844 de l'école normale de Metz; M. Hanriot, ancien principal du collège de Thionville; M. Wilm, ancien inspecteur d'académie de Stasbourg, ont été, sous la loi de 1833, les ardents propagateurs et organisateurs des conférences des instituteurs primaires. Citons encore M. Salmon, ancien magistrat du parquet de Toul, dont l'ouvrage est connu et qui s'est également dévoué à l'institution des conférences pédagogiques à cette époque.

Le régime de 1850 n'était pas favorable aux réunions d'instituteurs. L'empire, lui, voyait partout des conspirateurs; il n'a jamais aimé les réunions, les conférences. Il s'est bien gardé de les encourager. Quand on fera l'historique de l'instruction primaire sous l'empire, on sera amené à reconnaître que le gouvernement impérial, non seulement n'a pas encouragé les conférences pédagogiques des instituteurs, mais qu'il ne s'est occupé de ces modestes fonctionnaires que pour en faire des agents électoraux.

Il a fallu le réveil foudroyant de 1870 pour songer à ce qui se faisait il y avait 25 ans, et pour revenir aux conférences d'instituteurs si longtemps proscrites.

Aujourd'hui, elles vont désormais prendre place parmi nos institutions pédagogiques.

Nos instituteurs vont renouer la chaîne du passé et travailler en commun à leur perfectionnement professionnel.

Il est reconnu qu'en se voyant on s'apprécie, on se connaît, et quand on se connaît on se soutient, on s'aime. L'esprit de corps y gagnera, les écoles aussi.

Les conférences pédagogiques auront pour résultat de mettre l'expérience des anciens au service des moins expérimentés, des débutants. Nos maîtres ne vivront plus dans l'isolement si préjudiciable à l'amélioration, au progrès, à la marche en avant.

« L'isolement, comme l'a dit M. le Ministre dans son discours au Congrès pédagogique, c'est la lassitude de l'esprit, c'est l'ennui profond couvrant de je ne sais quelle teinte grise et sombre le métier qu'on vient d'adopter. Quoi ! pas d'échange d'idées, point de livres, point de lien ! Bien vite on se lasse du travail solitaire, bien vite la pensée se fatigue, s'use, s'atrophie, quand elle ne peut se communiquer, se renouveler (1). »

---

(1) Discours de M. le Ministre de l'Instruction publique au Congrès pédagogique, salle Gerson, le 2 avril.

L'inspecteur primaire profitera de ces réunions pour donner des indications générales, rappeler ses conseils particuliers; il encouragera les uns, dirigera les autres et entraînera tous les maîtres dans la voie du travail et des améliorations.

Nous avons l'espoir que de l'institution des conférences pédagogiques va partir une ère nouvelle de rénovation et de succès pour notre enseignement primaire public.

4° *Projet de règlement pour le certificat d'études primaires* (1).

Le certificat d'études primaires, qui n'était également que facultatif, passe à l'état d'institution définitive.

Chaque ordre d'études a son couronnement, sa sanction dans un examen qui donne droit à un diplôme officiel.

L'enseignement primaire devait avoir le sien.

On travaille mieux et avec plus de constance quand on travaille avec la perspective d'un but à atteindre. Le certificat d'études, nous l'espérons, va passer dans les mœurs scolaires. Bientôt pas un enfant ne sortira définitivement de l'école sans être en possession de son certificat d'études ou sans avoir essayé de l'obtenir. Les familles y attachent de plus en plus d'importance, et certaines municipalités ont institué des récompenses en livrets de caisse d'épargne en vue d'encourager cette institution naissante.

Les examens du certificat d'études existent dans beaucoup de départements, mais forcément dans des conditions souvent fort différentes.

Le Conseil, tout en imprimant une direction à l'œuvre

(1) Commission : MM. Brouard, *président;* Carriot, Creutzer, Cuissart, Fournier, Harancourt, Josserand (en religion frère Joseph) et Aubert, *rapporteur.*

et en cherchant à uniformiser les examens, a cru devoir laisser une grande latitude aux autorités scolaires départementales et académiques pour la composition des Commissions cantonales. Il y a eu discussion en Commission et en séance générale sur le mode de nomination des membres et sur la question de la présidence, qu'une partie du Conseil eût voulu attribuer à l'inspecteur primaire.

La majorité du Conseil en a décidé autrement.

L'institution du certificat d'études ne peut, a-t-on dit, s'improviser tout d'une pièce. Il y a dans telle région des précédents dont il faut tenir compte; ailleurs, ce sont des ménagements à garder pour ne pas se priver du concours de personnes dévouées; de telle sorte qu'on s'est borné à réglementer la partie pratique de l'examen, afin d'avoir, autant que possible, une certaine uniformité d'appréciation et de jugement des épreuves.

Nous aurions voulu un coefficient d'appréciation différent suivant la nature des épreuves écrites. Un collègue, inspecteur primaire, nous écrit qu'on aurait dû introduire, comme épreuve orale, la récitation de mémoire d'un morceau de prose ou de poésie, comme cela a lieu dans son département, à la satisfaction des enfants et des maîtres.

Au début d'une réglementation, il est difficile de tout prévoir.

Ce qui vient d'être fait est un progrès sur ce qui existait, puisqu'il n'y avait rien. Tel qu'il est, le règlement permettra de chercher à asseoir cet examen d'études primaires et à le faire passer dans nos mœurs scolaires.

A l'usage on reconnaîtra dans la suite quelles modifications il sera nécessaire d'apporter à son organisation, qui ne peut être considérée comme définitive.

5° *Modifications de l'arrêté du 4 juillet 1866 sur les examens du brevet obligatoire d'instituteur et d'institutrice* (1).

Les modifications apportées par cet arrêté à l'état des choses existant consistent :

1° Dans l'uniformité des compositions écrites pour toutes les commissions de la France ;

2° Dans la somme minimum des points exigés pour l'admission définitive après l'examen oral ;

3° Dans la faculté qu'auront les élèves des écoles normales de se présenter à l'examen du brevet simple avant la fin de leurs trois années d'études.

L'uniformité des textes de composition, lesquelles doivent se faire le même jour et à la même heure dans tous les chefs-lieux de départements, est certainement une mesure excellente depuis longtemps réclamée. Elle détruit l'inégalité existante et forcée des compositions d'académie à académie, laquelle était parfois considérable. Dans certains centres les jurys avaient une réputation de sévérité excessive ; dans d'autres, à tort ou à raison, d'indulgence extrême.

L'uniformité des devoirs écrits coupe court à toutes les suppositions. Elle permettra une comparaison facile, pour apprécier le degré de préparation, entre les candidats de tous les points de la France. Le système a été essayé à la dernière session de 1879 et n'a soulevé aucune objection de principe.

Pour être admis définitivement au brevet, il faudra toujours, comme par le passé, avoir au moins 25 points après l'examen oral ; mais il faudra en avoir 20 au minimum pour les quatre matières autres que l'instruction religieuse.

---

(1) Commission : MM. Gréard, *président ;* Aubert, Brouard, Carriot, Cuissart, Hilaire, Marion, Quesvin, et Creutzer, *rapporteur*.

On voyait parfois des candidats presque nuls en histoire, calcul, grammaire ou géographie, n'arrivant par exemple qu'à 16 ou 17 points pour ces quatre matières, et se racheter par le 8 ou le 9 invariable de la note d'instruction religieuse. Pour éviter les inconvénients de cette indulgence extrême reconnue générale, et pour tous les cultes indistinctement, on a résolu de ne plus faire entrer cette matière en compensation.

Beaucoup de candidats dans les départements où l'instruction primaire est avancée, entrent à l'école normale en mesure presque de subir avec succès l'épreuve du brevet obligatoire. Il n'est pas rare, à Paris, de trouver des aspirants et surtout des aspirantes à l'école normale qui possèdent déjà leur brevet de capacité.

On a voulu, non pas abréger le temps des études, mais faciliter aux élèves-maîtres suffisamment préparés les moyens de se présenter au brevet obligatoire à la fin de la deuxième année d'études, par exemple. De cette façon, ils pourront consacrer le reste de leur temps pour la préparation aux épreuves spéciales du brevet supérieur.

Ce sont là d'excellentes améliorations.

Nous aurions voulu d'autres réformes encore sur la question du brevet de capacité, réformes que la pratique a reconnues urgentes et qui sont réclamées par l'opinion publique.

Nous aurions désiré que les épreuves écrites fussent appréciées par des coefficients différents, suivant leur importance; qu'on rendît obligatoires une épreuve de dessin élémentaire d'imitation et une épreuve de chant; que la dictée ne fût plus éliminatoire et que l'on appréciât différemment une faute de français, un non-sens, une faute contre les règles grammaticales et une simple faute d'ortho-

graphe d'usage ; nous aurions voulu qu'on ajoutât comme épreuve obligatoire écrite une question de méthode et de pédagogie théorique ou pratique d'enseignement primaire; nous aurions désiré, enfin, qu'il y eût similitude, quant au mode d'examen, entre les deux brevets supérieurs d'instituteurs et d'institutrices et qu'il ne fût plus permis d'obtenir l'un par fractions, et l'autre non.

Il nous a été répondu que les réformes proposées au Conseil n'étaient pas complètes évidemment, qu'elles n'étaient que provisoires, qu'un programme d'enseignement pour les écoles normales était à l'étude, et que la refonte des programmes nécessiterait un remaniement complet de toutes les dispositions concernant les épreuves des brevets de capacité.

6° *Nouveau modèle de règlement scolaire départemental* (1).

La Commission se trouvait en présence de l'examen d'une vingtaine de règlements départementaux, sur lesquels elle avait à donner son avis pour les présenter à l'adoption du Conseil en séance générale.

Ces projets de règlements émanaient de différentes académies, et apportaient tous de grandes modifications au règlement modèle qui date, on le sait, de l'époque troublée de 1850. On connaît l'esprit de cette époque en ce qui concerne l'enseignement primaire et les instituteurs. On se rappelle que c'est à la mise en pratique de ce règlement que beaucoup d'instituteurs d'élite ont renoncé à la carrière de l'enseignement, et cela dans tous les départements.

La Commission, au lieu de proposer l'adoption, après examen et discussion, des projets qui lui étaient soumis,

(1) Commission : MM. Paul Bert, *président;* Gréard, Brouard, Carriot, Creutzer, Cuissart, Hilaire, Haraucourt, et Aubert, *rapporteur.*

de l'avis unanime de ses membres, a cru qu'il était plus logique de refondre l'ancien règlement et d'en faire un nouveau. Elle s'est mise à l'œuvre et, après trois séances importantes, elle a présenté à l'adoption du Conseil en assemblée générale, le modèle que l'on connaît.

Chaque article a été l'objet d'un examen minutieux et d'une discussion. L'article relatif à la vente des fournitures a été longuement discuté. Une grande partie du Conseil en demandait le rejet. Il n'a été admis qu'à une faible majorité. Comme l'a dit M. Marion, avec l'autorité de son talent :

« Les instituteurs n'ont qu'à perdre de leur dignité et de leur autorité morale auprès des enfants et des familles en introduisant une sorte de commerce à l'école. Que dira le maître si les parents trouvent sa marchandise d'un prix trop élevé, et si les enfants la trouvent de mauvaise qualité ? Discutera-t-il avec eux ? Et si les enfants viennent à l'é ole avec des cahiers, des livres, des fournitures achetés ailleurs que chez lui, l'instituteur, involontairement, sans doute, n'en éprouvera-t-il pas une sorte de froissement ? Tout cela est grave, plus important qu'on ne le croit en se plaçant au point de vue de la considération de l'instituteur, qui doit, qui devrait toujours être au-dessus et en dehors de toutes ces questions de boutique. Il n'a rien à gagner à se faire marchand ; il a, au contraire, tout à perdre. »

C'est aussi notre avis.

Un membre voulait que la vente se bornât aux objets de menu détail, plumes, etc., et qu'il fût interdit à l'instituteur de vendre des livres. Enfin, il a été décidé que la vente ne serait pas un droit, mais que l'instituteur devrait à ce sujet recevoir une autorisation spéciale, et que le prix des fournitures, approuvé par l'inspecteur, serait affiché dans l'école. Ce sont les dispositions de l'article 12.

Nous avons insisté à cet égard pour bien faire comprendre quel était l'esprit du Conseil sur cette question.

Nous n'en disons pas davantage.

La grande, l'heureuse innovation des dispositions du règlement réside dans l'article 3, qu'il est bon de rappeler :

« Le vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse. »

C'est tout simplement le respect de la liberté de conscience et de l'indépendance du père de famille.

Les Conseils départementaux adopteront ou modifieront le projet de règlement modèle. Le Conseil supérieur aura ensuite à examiner les modifications qu'on y apportera, en vue d'une approbation qu'il doit donner pour que le règlement définitif puisse être rendu exécutoire.

7° *Projet d'arrêté concernant les livres classiques des écoles primaires* (1).

Depuis que l'Université existe, chaque ministre a eu, suivant l'opinion politique du moment, une manière différente d'approuver ou de rejeter les livres classiques des écoles publiques.

C'est ce que le rapporteur a démontré en faisant l'historique complet de la question. Il a cité le décret de 1808, l'ordonnance de 1816, un arrêté de 1836, la loi de 1850, des arrêtés sur la matière de MM. Fortoul, Rouland, Duruy, Batbie, Vallon, tous plus ou moins contradictoires et ménageant parcimonieusement toute parcelle de liberté.

La préoccupation politique l'emportait toujours sur les avantages de la question considérée seulement au point de vue pédagogique.

Le système de l'arrêté du 16 juin est très simple et à la fois très libéral. On ne saurait être moins restrictif. Il laisse aux maîtres l'initiative et la responsabilité de leurs choix. Aucun ouvrage ne recevra l'estampille officielle.

---

(1) Commission : MM. Brouard, *président;* Carriot, Haraucourt, Fourier, Aubert, Creutzer, Hilaire, Josserand (en religion frère Joseph), et Cuissart, *rapporteur.*

Les livres seront examinés par les instituteurs, proposés par eux. Ils sont les premiers intéressés à se servir d'auxiliaires qui leur plaisent. Ils en discuteront en conférence pédagogique la valeur, les avantages, les inconvénients. Leurs propositions seront examinées par une commission départementale compétente, qui dressera chaque année une liste générale, laquelle pourra toujours être modifiée, complétée, restreinte l'année suivante, suivant les rapports et les propositions.

Le Ministre et le Conseil supérieur restent toujours armés pour l'interdiction d'un livre signalé comme mauvais ou dangereux.

Ainsi que me l'ont écrit plusieurs collègues, c'est à la fois simple, libéral et pratique.

8° *Règlement général pour la construction et l'ameublement des maisons d'école* (1).

Le 2 avril 1880, M. le Ministre de l'instruction publique disait à la séance de clôture du Congrès :

« Nous allons communiquer au Conseil supérieur et livrer à la publicité un règlement d'une très grande importance, et qui fait le plus grand honneur à la Commission d'administrateurs, de spécialistes et de savants qui l'ont préparé ; je veux parler de la Commission des bâtiments scolaires ; ce qui ressortira des délibérations de cette Commission honorera certainement notre pays. C'est une instruction complète, à la fois savante et précise, à l'usage de toutes les municipalités et de toutes les associations qui veulent construire des écoles. Désormais la règle est fixée après avoir été soigneusement étudiée. Les considérations d'hygiène, les considérations relatives à l'enseignement, de tout il a été tenu compte et tout a été ménagé ; la question de mobilier, celle de la disposition des places, celle de l'éclairage, tout a été traité, tout est actuellement concilié et dans peu de jours l'instruction sera publiée. »

C'est ce travail que la Commission du Conseil supérieur a examiné, à son tour, dans ses plus minutieux détails.

---

(1) Commission : MM. Gréard, *président ;* Burat, Cuissard, Dubois, Godard, Hervé-Mangon, Creutzer, Moitessier, et Brouard, *rapporteur.*

Rien n'a été omis dans ce règlement, le seul qui ait été publié jusqu'à présent aussi complet sur la matière si importante de la construction et du mobilier des écoles primaires. Il contient une centaine d'articles intercalés de figures, de dessins, de modèles, etc., et disposés de telle sorte que le plus simple entrepreneur ou ouvrier de la campagne pourra s'y reconnaître et en tirer profit.

Comme l'a dit M. le Ministre, des savants, des artistes, des architectes, des médecins, des spécialistes ont apporté à ce travail le concours de leurs lumières et de leur talent expérimenté ; on s'est enquis de ce qui s'était fait de mieux à l'étranger jusqu'à présent, de façon à ne rien omettre. Du reste, le travail, en Commission, a été revu, analysé, commenté, sous la présidence de M. Gréard. Il sort donc de ses mains, et il porte le cachet du talent aussi incontestable qu'incontesté de notre maître en pédagogie.

Tels sont les travaux résumés du Conseil supérieur dans sa première session de 1880.

Nous ne parlons pas, bien entendu, des programmes du baccalauréat, de la question des prix du concours général, du programme de l'enseignement du dessin dans les lycées, qui ont été examinés, discutés, arrêtés; nous ne disons rien non plus d'autres questions, dites de scolarité, telles que dispenses de stage, de diplômes concernant des étrangers qui veulent enseigner en France, etc., etc.

Le Conseil a eu aussi à se prononcer sur trois affaires disciplinaires et sur une affaire contentieuse, qui ont été portées à son ordre du jour après avoir passé par la Commission de discipline, dont nous avons indiqué la composition en commençaut.

Les affaires disciplinaires concernaient trois instituteurs congréganistes interdits par les Conseils départementaux

et qui avaient interjeté appel des décisions sévères rendues contre eux.

En ce qui concerne la première, affaire de mœurs, et la seconde, coups et blessures, actes de brutalité sauvage envers des enfants, le Conseil supérieur a maintenu purement et simplement la décision des Conseils départementaux. Les deux congréganistes sont et demeurent exclus de l'enseignement public et libre.

La troisième affaire disciplinaire concernait un jeune *frère* qui avait brûlé quatre de ses élèves avec le tisonnier du poêle rougi. Ce maître avait également été interdit par le Conseil départemental de son ressort; mais il a eu sa peine allégée par le Conseil, bien que la Commission à une deuxième délibération en eût demandé le maintien. Le Conseil, cette fois, s'est montré moins sévère.

Dans les affaires disciplinaires ou contentieuses, les décisions du Conseil se prennent à la majorité des *deux tiers* des votants.

M. Beudant, doyen de la Faculté de Droit de Paris, M. Demolombe, doyen de la Faculté de Droit de Caen, et M. Carriot, Directeur de l'enseignement primaire de la Seine, ont été rapporteurs de ces trois questions importantes.

La session a été terminée par l'affaire contentieuse concernant un recours d'un préfet et d'un inspecteur d'académie contre la main-levée d'une opposition donnée par le Conseil départemental à l'ouverture d'une école primaire libre; M. Buisson, rapporteur, a fait l'exposé de cette affaire délicate avec la clarté saisissante qui caractérise tout ce qui sort de sa plume.

Le Conseil, à la majorité légale, après une discussion qui a duré pendant une séance tout entière, trois heures, a annulé

la décision du Conseil départemental, et l'opposition a été maintenue.

M. Gréard, vice-recteur de l'Académie de Paris, a pris plusieurs fois la parole dans la discussion de cette affaire toute juridique, et il a donné en cette circonstance, une nouvelle preuve de son talent d'administrateur et de jurisconsulte pédagogique consommé. Aussi le Conseil lui a donné gain de cause.

La session a été close par une allocution de M. le Ministre, dans laquelle il a, en termes éloquents et bien sentis, rendu justice au zèle du Conseil, si dévoué à la grande cause du progrès de l'instruction publique à tous les degrés.

E. Cuissart,

Inspecteur primaire à Paris,
Membre du Conseil supérieur.
Officier de l'instruction publique.

LÉONARD ET GERTRUDE

Fragment

COMMENT GERTRUDE INSTRUIT SES ENFANTS

(Suite) (1).

Les enfants instruisaient les enfants. Ce sont eux qui tentèrent l'expérience; je ne fis que l'indiquer. Ici encore, j'obéis à la nécessité : n'ayant pas un seul collaborateur, j'eus l'idée de placer un des élèves les plus avancés entre deux autres moins avancés; le premier prenait ses deux camarades par la main et leur prononçait les mots qu'il savait, et ceux-ci apprenaient à répéter après lui les mots qu'ils ne connaissaient pas.

Tu as entendu, mon cher ami, le tumulte de cet enseignement en commun, tu as vu l'ardeur et la joie qu'ils y apportaient. Dis toi-même quels sentiments tu as éprouvés à ce spectacle. — J'ai vu tes larmes, et j'ai frémi de colère contre l'homme qui pouvait encore prononcer ces paroles : L'amélioration du peuple n'est qu'un rêve.

Non, ce n'est pas un rêve ; c'est un art que je veux mettre entre les mains de la mère, entre les mains de l'enfant, entre les mains de l'innocence, et alors le misérable gardera le silence et ne dira plus : C'est un rêve !

O mon Dieu, merci de ma misère ! C'est elle qui me permet de tenir ce langage et de réduire cet homme au silence.

Ma conviction dès lors était complète. L'expérience

(1) Voir le numéro de juillet 1880.

n'avait pas été de longue durée; mais, à Stanz même, j'ai eu des enfants dont les forces n'avaient pas encore été paralysées par l'éducation fatigante et antipsychologique de la famille et de l'école, et qui se développèrent rapidement. C'était une autre race; les pauvres mêmes étaient d'autres hommes que les pauvres des villes et que les chétifs habitants de nos pays à blé et à vin. J'ai vu là la puissance et les facultés de l'homme dans leur jeu le plus libre et le plus varié. Leur corruption était la corruption de la saine nature, infiniment différente de celle qui résulte de l'énervement sans espoir et de l'étiolement complet.

J'ai trouvé, dans le pêle-mêle de cette ignorance dont ils n'étaient pas coupables, une force d'intuition et une sûreté de mémoire, dès qu'ils avaient vu et compris, dont nos poupées de l'ABC ne se doutent seulement pas.

J'ai appris par eux — j'aurais été aveugle si je ne l'avais pas apprise — la relation naturelle qui doit s'établir entre la connaissance du monde extérieur et celle de l'alphabet. J'ai appris par eux combien l'enseignement exclusif de l'alphabet et la confiance accordée sans réserve à des mots, c'est-à-dire à des sons et à du bruit, peuvent nuire à la force effective de l'intuition et à la connaissance solide des objets qui nous entourent.

Voilà le chemin que j'avais fait à Stanz. Je sentais que mes expériences étaient décisives, qu'elles démontraient la possibilité d'établir l'enseignement populaire sur des fondements psychologiques, d'y placer à la base des connaissances réelles, acquises par l'intuition, et qu'elles démasquaient l'inanité de ce luxe de mots, tout superficiel, qui constitue aujourd'hui cet enseignement. Je sentais qu'aux yeux de tout homme impartial et réfléchi, le problème serait résolu. Mais la foule a ses préventions; elle ressemble

aux oies qui ont été nourries à la cuisine et à l'écurie dès leur sortie de l'œuf, et qui ne savent plus ni voler ni nager : je ne pouvais pas faire comprendre encore à cette foule prévenue ce que je savais si bien.

C'est à mon séjour à l'école de Berthoud que cette tâche était réservée.

Mais représente-toi, mon ami, toi qui me connais, représente-toi l'état de mon esprit à mon départ de Stanz. Lorsqu'un naufragé, après des nuits de fatigue sans relâche, aperçoit enfin la terre, il respire et renaît à l'espérance ; mais voilà qu'un coup de vent le rejette sur la mer immense ; alors son cœur se glace, et il se dit et se redit mille fois : Pourquoi la mort ne veut-elle pas de moi ? — Et cependant il ne se précipite pas dans le gouffre, il force encore ses yeux fatigués à regarder autour de lui, il cherche encore le rivage et, s'il l'aperçoit, il s'épuise en efforts jusqu'à ce que ses membres soient engourdis. J'étais ce naufragé.

Représente-toi, Gessner, ma situation tout entière, mon cœur et ma volonté, mon labeur et mon naufrage, mon malheur et le tremblement désordonné de mes nerfs et mon anéantissement. Voilà, mon ami, dans quel état j'étais.

Fischer (1) me fit connaître Zehender, et je trouvai au Gurnigel des jours de repos réconfortant. J'en avais bien besoin. C'est miracle que je sois encore en vie. Mais je n'avais pas atteint mon rivage ; j'étais sur un rocher dans la mer, et je m'y reposais avant de me remettre à la nage.

---

(1) Fischer, secrétaire au ministère des arts et des sciences du nouveau gouvernement, avait les mêmes idées généreuses et poursuivait le même but que Pestalozzi : il voulait, comme lui, relever l'enseignement en Suisse, et il se préparait, à cette époque, à fonder une école normale à Berthoud. Il mourut en 1800, avant d'avoir pu réaliser son projet.

Ces jours-là, Zehender, je m'en souviendrai aussi longtemps que je vivrai : ce sont eux qui m'ont sauvé. Mais je ne pouvais vivre sans mon œuvre, même dans les instants où, du haut du Gurnigel, je regardais la belle, l'immense vallée qui s'étendait à mes pieds. Jamais encore je n'avais eu sous les yeux une aussi large perspective, et cependant, quand je contemplais ce spectacle, je pensais moins à sa beauté qu'au mauvais enseignement du peuple. Je ne pouvais ni ne voulais vivre sans mon but.

J'étais parti de Stanz, non pas librement et volontairement, bien que je fusse à deux doigts de la mort, mais par suite de mesures militaires, et parce qu'il m'était absolument impossible, provisoirement, de poursuivre l'exécution de mon plan. Mon départ n'en renouvela pas moins les anciens commérages sur mon incapacité et sur ma complète impuissance à persévérer dans une occupation quelconque. « Oui, disaient mes amis eux-mêmes, voilà ce qu'il peut faire : il met cinq mois à s'établir comme s'il allait travailler; mais, le sixième, tout est fini. On aurait dû prévoir ce résultat. Il ne peut rien achever et, à vrai dire, il n'a jamais été capable de rien de pratique, si ce n'est, une fois, d'écrire un roman; encore, même comme romancier, s'est-il survécu à luim-ême. » On me disait en face : « C'est folie, parce qu'un homme a écrit un livre raisonnable à trente ans, de le juger capable de faire des actes raisonnables à cinquante. » Ceux qui m'étaient les plus favorables proclamaient hautement que je caressais un beau rêve et que, comme tous les fous qui ont une idée fixe, j'avais, par-ci par-là, quelque pensée lumineuse à propos de mon rêve et de ma marotte. Il était naturel que personne ne m'écoutât, puisque, de l'avis de tout le monde, c'étaient encore les affaires, et rien que les affaires, qui

m'avaient dégoûté à Stanz, et que je prenais en dégoût tout ce qui est pratique.

F.... m'a raconté à ce sujet une singulière conversation entre amis. Cela se passait en public, dans une réunion. Je supprime les détails. Le premier disait :

— As-tu vu? quelle mine épouvantable!

L'autre. — Oui, le pauvre fou me fait de la peine.

Le premier. — A moi aussi; mais il ne faut pas songer à le tirer de là. C'est un homme qui jette une lueur un moment, on le croit réellement capable de quelque chose; mais l'instant d'après l'obscurité s'est faite de nouveau autour de lui : on approche, c'est lui qui s'est brûlé lui-même.

L'autre. — Puisse-t-il se consumer entièrement une bonne fois! Il sera réduit en cendres avant qu'on puisse le tirer d'affaire.

Le premier. — Dieu sait si le plus tôt ne serait pas le mieux pour lui!

Telle fut la récompense de mon œuvre de Stanz, une œuvre que nul mortel encore n'avait tentée dans une pareille étendue et dans de semblables circonstances, une œuvre dont les résultats intimes m'ont réellement porté au point où je suis arrivé aujourd'hui!

On fut bien étonné de me voir descendre du Gurnigel avec la même volonté et le même but qu'auparavant, et ne penser et ne chercher qu'à trouver quelque coin où je pourrais, négligeant toute considération secondaire, renouer le fil au point où je l'avais laissé.

Rengger et Stapfer (1) s'en réjouirent. Le juge supérieur

(1) Rengger était ministre de la justice et de la police; Stapfer, ministre des arts et des sciences. Tous deux se montrèrent toujours pleins de bienveillance pour Pestalozzi, surtout Stapfer, qui fut pour lui « un second Iselin ».

Schnell me conseilla de venir à Berthoud; j'y arrivai deux jours après. Je rencontrai dans le préfet Schnell et dans le docteur Grimm des hommes qui savaient sur quel sable mouvant nos vieilles écoles vermoulues étaient établies, et qui ne jugeaient pas impossible pourtant de trouver un terrain solide sous cette couche de sable gigantesque. Je leur dois de la reconnaissance. Ils se sont intéressés à mes projets et ont contribué, par leur activité et leur bon vouloir, à m'ouvrir la voie que je cherchais.

Ce ne fut pas non plus sans difficultés. Par bonheur, on me prit tout d'abord pour un instituteur de hasard, un de ces maîtres d'école ambulants qui cherchent leur pain de ville en ville. Bientôt quelques personnes riches me saluèrent gracieusement; quelques ecclésiastiques appelèrent la bénédiction de Dieu sur mes projets; des gens avisés pensèrent qu'il pourrait bien y avoir là quelque chose d'utile pour leurs enfants; bref, tout le monde paraissait disposé à attendre patiemment ce qui allait sortir de là.

Mais le maître de l'école non bourgeoise (1) de la ville basse, où j'avais été nommé, prit la chose un peu plus à cœur. Il se figura, je crois, que mon ardeur à faire brailler l'ABC n'avait pas d'autre but que de le supplanter, et que sa place était pour moi un gibier, que je voulais fourrer, peau et poil, dans mon sac. Un beau jour, le bruit se répandit dans les rues avoisinantes que le catéchisme de Heidel-

(1) La ville haute était habitée particulièrement par les bourgeois; la ville basse, au pied de la colline où était bâti le vieux château, par les familles pauvres et par les habitants qui n'étaient pas bourgeois, c'est-à-dire qui n'avaient pas droit aux biens communaux. Ces derniers ne pouvaient pas mettre leurs enfants aux écoles des bourgeois, mais seulement à celle qui avait été établie pour eux dans la ville basse. Le maître de cette école, qui était en même temps cordonnier. s'appelait Samuel Dysli.

berg (1) était en danger. Or, dans les villes protestantes de la Suisse, ce catéchisme est la nourriture intellectuelle à laquelle les enfants de la bourgeoisie ordinaire et ceux des non-bourgeois sont réduits, de propos délibéré, pendant un temps aussi long que les rustres villageois les plus déshérités; et tu sais que, chez nous, ce temps ne finit que le jour où les jeunes gens sont obligés d'aller réciter leurs prières au pasteur, c'est-à-dire le jour des fiançailles (2).

Mais le Heidelbergeois n'était pas le seul grief qu'on eût contre moi. On se répétait aussi à l'oreille, dans ces mêmes rues, que je ne savais ni écrire, ni calculer, ni même lire convenablement.

Eh bien! mon ami, tu le vois, tout n'est pas toujours faux dans les bruits qui courent les rues : je ne savais, en effet, ni écrire, ni lire, ni calculer convenablement. Le malheur est que l'on tire toujours trop de conclusions de ces vérités très réelles de la rue. Tu l'as vu à Stanz: j'enseignais à écrire sans savoir bien écrire moi-même, et certainement mon incapacité en ces matières était une condition indispensable pour me faire découvrir la méthode d'enseignement la plus simple, et pour me suggérer les moyens à l'aide desquels le plus ignorant des hommes et le plus inexpérimenté pût arriver à instruire lui-même ses enfants.

En attendant, je n'avais pas la prétention de faire accepter, et encore moins de faire croire toutes ces vérités aux

(1) Le catéchisme de Heidelberg ou catéchisme palatin, publié en 1563 par ordre de l'électeur palatin Frédéric III, était et est encore le traité élémentaire de religion de beaucoup le plus répandu dans les écoles de la confession évangélique, en Suisse.

(2) Avant la célébration de leur mariage, les fiancés étaient tenus de subir un examen de catéchisme devant le pasteur.

non-bourgeois de Berthoud. Aussi bien n'y crurent-ils pas. Ils se réunirent, et déclarèrent qu'ils ne voulaient pas qu'on fît sur leurs enfants l'essai du nouvel enseignement, que c'était aux bourgeois à l'expérimenter sur les leurs.

C'est ce qui arriva. Mes protecteurs et amis déployèrent toute l'adresse qui était nécessaire dans un pareil pays et pour un pareil but, et finirent par obtenir mon entrée dans la plus basse classe de l'une des écoles de la ville haute.

Je m'estimai bien heureux. Mais, au début, j'étais comme effarouché; j'avais peur, à tous moments, qu'on ne me renvoyât de ma classe encore une fois. Cette crainte augmentait encore ma maladresse naturelle. Aussi, quand je me rappelle Stanz, la flamme et la vie de ces premières heures où je me bâtissais, pour ainsi dire, un temple enchanté, et puis les jours que j'ai passés à Berthoud, découragé, rampant sous le joug routinier de l'école, j'ai peine à concevoir que le même homme ait pu avoir deux existences si différentes.

Ici, l'école était soumise à des règles, elle avait une certaine apparence, assez justifiée, avec un peu de pédantisme et de prétention. Tout ceci était du nouveau pour moi. De ma vie je n'avais porté pareil fardeau; mais je voulais atteindre mon but, et je le portai. Je me remis à crier mon ABC tous les jours, du matin au soir, et à suivre, sans aucun plan, la marche empirique que j'avais dû interrompre à Stanz. Je combinais, sans me lasser, des séries de syllabes; je remplissais des cahiers entiers de séries graduées de syllabes et de nombres; je cherchais, par tous les moyens, à simplifier le plus possible les éléments de la lecture et du calcul, à trouver les formes les mieux conçues au point de vue psychologique et les plus propres à conduire l'enfant, graduellement et sans lacunes, du

premier pas au second, puis, une fois le second bien assuré, lui faire franchir rapidement et sûrement le troisième et le quatrième. Seulement, au lieu des lettres de l'alphabet, comme à Stanz, c'étaient des angles, des carrés, des lignes et des arcs que les enfants avaient à dessiner avec leur crayon d'ardoise.

Peu à peu, ce travail développa dans mon esprit l'idée d'un ABC de l'intuition, moyen très important pour moi, et dont la réalisation me faisait entrevoir dans son ensemble, quoique vaguement encore, toute une méthode générale d'enseignement. Il me fallut beaucoup de temps pour éclaircir mes vues sur ce point. Ce que je vais te dire te paraîtra sans doute incompréhensible ; rien n'est plus vrai cependant : j'avais élaboré durant des mois les principes élémentaires de l'enseignement ; j'avais tout fait pour les simplifier à l'extrême, et je ne connaissais pas encore leur enchaînement ou du moins je ne m'en rendais pas compte bien clairement ; mais, d'heure en heure, je sentais que j'avançais, et que j'avançais à grands pas.

Je chaussais encore mes souliers de petit garçon qu'on me prêchait déjà, comme une règle sacrée, la marche graduellement ascensionnelle. Mais je sais aujourd'hui par expérience que, pour accomplir des prodiges, il faut, même avec des cheveux gris, procéder également de bas en haut. Je n'ai pas la prétention d'accomplir des miracles, je ne remplis aucune des conditions préalables, et je serai éternellement incapable d'en faire, soit de vrais, soit de faux ; mais des hommes qui seraient arrivés à mon âge en conservant toute leur tête et tout le calme de leurs nerfs, et qui, volontairement ou non, suivraient cette marche progressive dans une entreprise comme la mienne, ceux-là parviendraient

à faire des miracles, soit de l'une, soit de l'autre sorte. Mais non, pour un homme de mon âge, ce qu'il est convenable et raisonnable de rechercher, c'est son fauteuil. Je ne suis pas ainsi fait. Et je dois encore me réjouir, dans mes vieux jours d'avoir obtenu la simple permission de pratiquer cette méthode progressive. J'aime à la pratiquer, mais à ma manière. Tous mes actes et tous mes efforts ne tendent qu'à chercher la grande route ; elle se dirige en droite ligne et son parcours est à découvert, et, grâce à ces avantages, elle fait évanouir les enchantements de tous les chemins tortueux par lesquels on arrive généralement à acquérir la gloire, et même à faire des miracles. Si je parviens à atteindre le but que je poursuis, je n'aurai plus qu'à le proclamer, et le plus simple des hommes l'atteindra après moi. Je ne me fais pas d'illusions, et je prévois bien que je n'arriverai pas ainsi à conquérir la gloire ni à faire des miracles ; malgré tout, ce sera le couronnement de ma carrière d'avoir suivi, dans mes vieux jours et pendant un travail de plusieurs années, cette marche graduelle et progressive. Les bienfaits de cette méthode me frappent chaque jour davantage.

J'accomplissais ainsi, dans la poussière de l'école, toutes les parties de ma tâche, et je ne m'en occupais pas seulement d'une manière superficielle, je m'y consacrais depuis huit heures du matin jusqu'à six heures du soir, moins quelques heures d'interruption. Chemin faisant, je me heurtais naturellement à chaque pas à des faits qui mettaient en lumière l'existence des lois physico-mécaniques d'après lesquelles notre esprit reçoit et conserve, plus ou moins facilement, toutes les impressions extérieures. Chaque jour, j'organisais mon enseignement dans un esprit plus conforme à ces règles ; mais je ne me suis vraiment

rendu compte de leur principe que l'été dernier, le jour où le conseiller exécutif Glayre, à qui j'essayais d'expliquer le caractère de ma méthode, me dit : « *Vous voulez méchaniser l'éducation* (1). »

Il avait mis le doigt dessus, et il me fournissait le mot précis qui exprimait à la fois mon but et les moyens que j'employais (2). Je serais peut-être resté longtemps encore avant de trouver ce mot, car j'avançais sans me rendre compte de ce que je faisais, guidé seulement par un sentiment très obscur, mais très vif, qui assurait ma marche sans me la faire connaître. — Il n'en pouvait être autrement : depuis trente ans, je n'avais pas lu un seul livre; je ne pouvais plus en lire. Je n'avais plus de langage à mon service pour exprimer des idées abstraites, et je me contentais de vivre avec mes convictions, qui étaient le résultat d'intuitions d'une immense portée, mais la plupart oubliées.

C'est encore à ce moment que, sans avoir conscience du principe auquel j'obéissais, je commençai, dans les explications que je donnais aux enfants, à m'attacher surtout à ce qui frappe habituellement leurs sens. Et comme j'insistais jusqu'à l'extrême sur les connaissances élémentaires, je voulus savoir à quel moment remonte le premier ensei-

---

(1) Ces mots sont en français dans le texte, et avec cette orthographe.

(2) Dans la seconde édition, publiée en 1821, Pestalozzi fait cette restriction : « Je comprenais très mal encore le français. Je m'imaginai qu'il entendait par là que je cherchais à disposer les moyens d'éducation et d'instruction en séries graduées, s'enchaînant suivant un ordre psychologique. »

L'erreur de Pestalozzi ne fut pas longue. Voici la première phrase d'un exposé de sa doctrine qu'il écrivit très peu de temps après sa conversation avec Glayre : *Je veux psychologiser l'enseignement.* Ainsi déjà il fabrique un mot nouveau pour remplacer celui dont il reconnaissait l'impropriété (Roger de Guimps).

gnement que reçoive l'enfant, et j'acquis bientôt la conviction que la première heure de l'enseignement est l'heure de la naissance. A partir de l'instant où ses sens s'ouvrent aux impressions de la nature, la nature l'instruit. La vie nouvelle n'est pas autre chose que la faculté, venue à maturité, de recevoir des impressions; c'est l'éveil des germes physiques, arrivés à l'état parfait, qui vont désormais employer toutes leurs forces et toutes leurs énergies à poursuivre le développement de leur propre organisation; c'est l'éveil de l'animal, aujourd'hui complet, qui veut et qui doit devenir homme.

Ainsi, tout enseignement donné à l'homme consiste uniquement dans l'art de prêter la main à cette tendance naturelle vers son propre développement, et cet art repose essentiellement sur les moyens de mettre les impressions de l'enfant en rapport et en harmonie avec le degré précis de développement auquel il est parvenu. Il y a donc nécessairement, dans les impressions qui doivent lui êtr communiquées par l'enseignement, une gradation à suivre, et le début et la progression de ses connaissances doivent marcher exactement du même pas que le début et la progression de ses forces, à mesure qu'elles se développent. Aussi je ne tardai pas à voir qu'il fallait découvrir cette gradation dans toutes les branches qu'embrassent les connaissances humaines, particulièrement dans les notions fondamentales d'où procède le développement de notre esprit, et que c'était là le seul et unique moyen d'arriver à faire de véritables livres d'école et d'enseignement, conformes à notre nature et à nos besoins. Je ne tardai pas non plus à reconnaître que le point essentiel, dans la composition de ces livres, était de diviser l'enseignement suivant la marche progressive des forces de l'enfant, et de

déterminer avec la plus grande précision, dans les trois branches de connaissances (1), ce qui convient à chaque âge, de manière à ne rien omettre de ce que l'élève est complètement en état d'apprendre, de manière aussi à ne pas accabler et troubler son intelligence par des études qu'il n'est pas encore tout à fait capable de comprendre.

Il devint évident pour moi qu'il n'est pas raisonnable de faire épeler un enfant avant de lui avoir donné une somme considérable de connaissances sur le monde réel et sur le langage. J'étais, en outre, convaincu que l'enfant, de très bonne heure, a besoin d'une direction psychologique pour avoir une juste intuition des choses. Mais une direction de ce genre, ce n'est pas des hommes tels qu'ils sont qu'on peut l'attendre ; il n'y faut pas compter. L'art devait donc intervenir, et c'est ainsi que je fus amené forcément à sentir le besoin de livres d'intuition, précédant les abécédaires, et destinés à éclaircir à l'avance, grâce à des dessins bien choisis et bien distribués, les idées qu'on veut communiquer à l'enfant au moyen du langage.

L'expérience confirma pleinement mon opinion. Une excellente mère me confia l'instruction de son enfant, à peine âgé de trois ans. Je le vis, pendant quelque temps, une heure chaque jour, et je pus, grâce à lui, tâter pour ainsi dire le pouls à ma méthode. J'essayai des lettres de l'alphabet, des figures, de tout ce qui me tombait sous la main, pour l'instruire, c'est-à-dire pour lui donner, par ces moyens, des notions et des idées bien définies. Je lui fis

(1) Le langage, les formes et les nombres. Pestalozzi et ses collaborateurs reconnurent plus tard que ces trois catégories ne suffisent pas à embrasser toutes les matières d'enseignement. Aussi remplacèrent-ils, dans la seconde édition, *les trois branches* par *toutes* les branches de connaissances.

désigner nettement ce qu'il savait sur chaque chose, couleur, parties d'un tout, place, forme et nombre. Je dus bien vite mettre de côté les lettres, les malheureuses lettres, ce premier supplice de l'enfance; il ne voulait que des images et des objets. Il ne tarda pas à s'exprimer avec précision sur les sujets qui rentraient dans le cercle de ses connaissances. Il trouva dans la rue, dans le jardin, dans la chambre, maintes occasions d'appliquer ce qu'il savait, et il arriva bientôt à reconnaître, dans l'*Histoire naturelle* de Buffon, des séries entières des animaux les plus inconnus et des noms les plus difficiles, et à faire à leur sujet, ainsi qu'à propos des plantes et des hommes, un grand nombre de remarques et de distinctions très exactes.

Cependant cette seule épreuve n'était pas concluante pour indiquer le moment où commence le premier enseignement. Cet enfant avait perdu trois ans, et je suis convaincu qu'à cet âge déjà la nature nous a donné les connaissances les plus positives sur une infinité d'objets. L'art, basé sur la psychologie, n'a plus qu'à adapter un langage à ces connaissances pour les amener à un haut degré de clarté; les enfants arriveront ainsi à rattacher aux enseignements de la nature les principes de l'art sous toutes ses formes et du monde réel sous toutes ses faces, et inversement à utiliser les enseignements de la nature pour élucider tous les principes de l'art et de la réalité qu'on voudra leur inculquer. A cet âge, la vigueur intellectuelle et l'expérience sont déjà grandes toutes les deux; mais nos écoles, avec leur système antipsychologique, ne sont absolument rien autre chose que d'ingénieux étouffoirs, qui détruisent tous les fruits de cette vigueur et de cette faculté d'apprendre dont la nature même a déposé en nous les germes vivants.

Tu le sais bien, mon ami. Mais représente-toi encore, pour un instant, toute l'horreur de cet assassinat. Jusqu'à cinq ans, on abandonne aux enfants la pleine possession de la nature, on laisse agir sur eux toutes les impressions qu'ils en reçoivent; ils sentent leur force; ils jouissent déjà par tous leurs sens de la liberté et de ses charmes; la marche naturelle et sans contrainte que suit le sauvage dans son développement et qui le rend heureux matériellement, s'accuse déjà chez eux par une tendance bien marquée. Et c'est après les avoir laissés, cinq années entières, savourer les délices de cette vie des sens, que, brusquement, on fait disparaître toute la nature à leurs yeux; qu'une force tyrannique suspend le cours enchanteur de leur existence indépendante et libre; qu'on les jette en tas, serrés comme des moutons, dans une chambre infecte; qu'on les enchaîne durant des heures, des jours, des semaines, des mois et des années, inexorablement, à la contemplation de ces malheureuses lettres, uniformes et sans attraits; qu'on imprime enfin à toute leur vie une direction qui présente avec leur existence antérieure un contraste à les rendre fous!

Je m'arrête: car j'aurais encore à tracer le portrait du maître d'école, à montrer le contraste non moins horrible qui existe entre lui et son œuvre, entre sa misérable situation et la bonne nature! Mais, dis-moi, mon ami, le glaive qui tranche le cou du criminel et qui le fait passer de vie à trépas, peut-il produire sur son corps une impression plus forte que celle que produit sur l'âme de nos enfants ce brusque passage de la belle vie naturelle, dont ils ont joui si longtemps, à l'existence si digne de pitié qu'ils mènent à l'école?

Les hommes seront-ils donc éternellement aveugles? Ne

voudront-ils jamais remonter jusqu'aux causes premières de notre désordre intellectuel, de la destruction de notre innocence, de la ruine de nos forces, jusqu'à la source de toutes les misères qui nous donnent une vie de mécontentement et qui conduisent des milliers d'entre nous à la mórt à l'hôpital ou aux chaînes de l'asile des fous ?

Ah! mon cher Gessner, que je reposerai bien dans mon tombeau, si j'ai pu contribuer quelque peu à faire connaître les sources de nos misères! Que je reposerai bien dans mon tombeau, si je suis parvenu à réunir, dans l'enseignement populaire, la nature et l'art, aussi intimement qu'ils y sont aujourd'hui violemment séparés ! Ah ! tout mon être se révolte, quand je vois la nature et l'art, non seulement séparés dans l'enseignement du peuple, mais opposés l'un à l'autre jusqu'à la folie par des hommes pervers!

On dirait en vérité que, depuis mille ans, un mauvais génie gardait en réserve, pour en gratifier notre partie du monde et notre génération, l'habileté la plus raffinée à pratiquer cette infernale désunion, de manière à nous rendre plus impuissants et plus misérables, dans notre siècle de philosophie, que l'espèce humaine ne l'a jamais été, dans aucun temps et dans aucun pays, par le fait de l'illusion volontaire, de la présomption et de la vanité!

Avec quel plaisir j'oublie un monde qui offre un pareil spectacle! et comme je me trouve bien, dans un tel état de choses, auprès de mon cher petit Ludwig (1), dont les caprices me forcent à entrer de plus en plus profondément dans l'esprit des livres destinés aux commençants ! Oui, mon ami, ce sont ces livres qui doivent donner et qui donneront le

(1) C'était sans doute un des petits élèves de Pestalozzi.

premier coup sérieux à l'absurde enseignement de notre époque. Je vois de plus en plus distinctement le caractère qu'ils doivent avoir. Il faut qu'ils partent des éléments les plus simples des connaissances humaines; il faut qu'ils gravent profondément les formes essentielles de toutes choses dans l'intelligence des enfants; il faut qu'ils développent en eux, de bonne heure et clairement, la première notion des rapports numériques; il faut qu'ils leur donnent les mots et le langage s'appliquant à tout l'ensemble de ce qu'ils ont appris par l'intuition et par l'expérience; il faut enfin que partout ils suffisent amplement à faire gravir les premiers degrés de cette échelle de connaissances par lesquelles la nature nous amène à tout savoir et à tout pouvoir.

Quelle lacune pour nous que l'absence d'un tel livre! Il nous manque d'autant plus que nous sommes obligés de nous le donner, non pas une fois, mais plusieurs fois, à nous-mêmes. Et l'esprit de ce livre, qui vit dans tout ce qui nous entoure et qui nous enveloppe à notre insu, cet esprit nous manque aussi; la nature l'avait imprimé dans nos cœurs en caractères de feu, et nous nous faisons violence à nous-mêmes, lorsque nous en éteignons jusqu'à la dernière lueur dans nos pitoyables écoles populaires, où règne l'enseignement exclusif de l'alphabet.

Mais je reviens sur mes pas.

Je te disais que, dans l'intérêt même de ma méthode et dans celui des enfants qu'elle aurait à former dès le berceau, je suivais, pour ainsi dire, à la piste les premiers indices d'instruction et d'activité intellectuelle. En même temps, avec les enfants élevés en dehors de ma méthode et que j'avais dans ma classe, j'employais des procédés qui me paraissaient concorder exactement avec mes principes, et surtout avec l'enchaînement psychologique, dans l'étude des

choses et des mots, qui devait guider le développement de leurs idées. Je n'avais qu'une chose à faire : rechercher, dans la mesure du possible et un peu à l'aveugle, le degré de force qu'avaient atteint leurs facultés sans mon intervention. Je m'y pris de toutes les façons, et je trouvai chez tous, malgré l'incurie profonde où ils avaient été laissés, une intelligence bien plus vive et bien plus étendue que je ne l'aurais supposé, étant donné leur incroyable dénûment de toute connaissance et de toute force acquises par l'éducation. Pour tout ce qui était soumis à l'influence des hommes, je rencontrai une faiblesse sans nom ; mais, derrière cette faiblesse, la nature n'était pas morte.

Voilà ce que l'expérience m'a appris, et je puis dire aujourd'hui : Il faut longtemps, plus longtemps qu'on ne saurait croire, pour que l'égarement et la folie des hommes parviennent à étouffer complètement la nature humaine dans le cœur d'un enfant. C'est un Dieu qui a mis en nous un contre-poids à nous-mêmes, pour nous préserver de la folie. Et c'est la vie et la vérité de l'univers, flottant tout autour de nous, qui soutiennent ce contre-poids, grâce à l'éternelle complaisance du Créateur. Dieu ne veut pas que la sainteté de notre nature se perde dans notre faiblesse et notre innocence ; il veut que tous les enfants des hommes arrivent sûrement à la connaissance de la vérité et de la justice, à moins que, déchus volontairement de la dignité de leur être intérieur, ils ne s'égarent, par leur propre faute et avec pleine conscience de leur culpabilité, dans le labyrinthe de l'erreur et jusqu'au bord de l'abîme du vice. Mais les hommes ne savent pas ce que Dieu fait pour eux ; ils n'attribuent aucune importance à l'influence incommensurable de la nature sur notre éducation. Ils font grand bruit, au contraire, de toutes les mesquineries

qu'ils ajoutent, assez sottement et assez maladroitement, à cette action puissante, comme si leur habileté faisait tout pour l'espèce humaine, et la nature rien ! Et cependant c'est la nature seule qui nous fait du bien ; seule, elle nous conduit, incorruptible et imperturbable, à la vérité et à la sagesse. Plus j'ai suivi ses traces, cherché à conformer ma conduite à la sienne, employé mes forces à marcher du même pas qu'elle, plus ses pas m'ont semblé immenses. Mais j'ai vu aussi que l'enfant est capable de la suivre. Il peut bien être impuissant à utiliser ce que l'art lui présente, jamais ce que lui offre la nature ; et lorsque cette impuissance existait, c'était en moi-même et quand je me mêlais de vouloir diriger une voiture qui n'a besoin que d'être chargée et qui marche toute seule. Je regardais à trois fois avant de penser d'un travail quelconque que les enfants en étaient incapables, et à dix fois avant de dire : Voilà qui leur est vraiment impossible. Ils venaient à bout de ce que je croyais moi-même impraticable à leur âge. J'ai fait épeler à des enfants de trois ans le galimatias le plus insensé, uniquement à cause de son absurde difficulté. Toi-même, mon ami, tu as entendu des enfants de moins de cinq ans épeler par cœur les phrases les plus longues et les plus difficiles : te serais-tu imaginé que ce fût possible, si tu ne l'avais pas vu ? J'ai fait lire des feuilles entières de géographie, présentant les abréviations les plus considérables ; j'ai fait lire également les mots les plus inconnus, en les désignant simplement par deux lettres, et c'est à peine si ces enfants savaient alors épeler les caractères imprimés ! Tu as vu avec quelle exactitude et quelle précision ils lisaient ces feuilles et avec quelle aisance parfaite ils les apprenaient par cœur.

J'essayai même, avec quelques enfants plus âgés, de leur faire comprendre graduellement, par l'enseignement naturel, des phrases très compliquées et tout à fait incompréhensibles pour eux. Ils les apprenaient bien par cœur, en les prononçant et en les lisant ; ils apprenaient également l'analyse que je leur en donnais sous forme de questions. Tout d'abord, ils firent comme pour leur catéchisme, ils répétèrent machinalement, en perroquets, ces mots obscurs, auxquels ils ne comprenaient rien. Mais, en séparant nettement les différentes pensées exprimées dans la phrase, en les disposant dans un ordre déterminé, en gravant profondément dans leur mémoire, jusqu'à le rendre ineffaçable, le sens de ces mots, confus encore, mais éclairés déjà d'un demi-jour, j'arrivai insensiblement et progressivement à leur donner une idée juste et claire du sujet ; ainsi, peu à peu, les rayons du soleil finissent par se dégager de la brume la plus épaisse.

PESTALOZZI.

(Traduit par le Dr Darin, licencié ès lettres, officier d'académie.)

LES JEUDIS DE VILLEPREUX,

PETITES CONFÉRENCES HEBDOMADAIRES D'UN INSTITUTEUR

sur les éléments

DE L'ÉCONOMIE POLITIQUE

(Suite) (1).

XXV. — La spéculation.

Vous savez, mes amis, quels services rend le commerçant, et vous trouvez très juste qu'il reçoive la rémunération de ces services. A vrai dire, le seul but qu'il poursuive est de gagner de l'argent : il n'agit point par philanthropie, et comme le producteur, il est poussé par l'intérêt personnel ; mais je vous ai déjà montré quels magnifiques résultats peut donner dans l'ordre économique la combinaison de tous les intérêts personnels.

Le plus souvent, sinon toujours, le commerçant se double d'un *spéculateur :* il ne semble pas en effet, qu'il soit facile de faire un acte de commerce qui n'ait pas une *spéculation* pour point de départ. Je vais essayer de vous le faire comprendre.

Le mot *spéculer* vient du latin et signifie *regarder* : le *spéculateur* est celui qui regarde avec beaucoup de soin ce qui se passe, et qui cherche à retirer de ce qu'il voit un profit pour lui-même ; qui prévoit que le besoin d'une chose va se manifester, et qui prend immédiatement ses mesures pour donner satisfaction à ce besoin.

N'est-ce pas ce que fait le commerçant ? il est clair qu'il n'achèterait pas les marchandises qu'il met en vente, s'il ne prévoyait pas que les consommateurs auront besoin de

---

(1) Voir les numéros d'octobre et novembre 1879, janvier et mars 1880.

ces marchandises et qu'il les leur vendra plus cher qu'elles ne lui auront coûté.

Mais on réserve plus spécialement le nom de *spéculateurs* à ceux qui prévoient la hausse du prix de certains objets, et qui les achètent quand le prix est encore assez bas, afin de les revendre avec bénéfice quand la hausse sera venue : lorsqu'il s'agit d'objets de première nécessité, tels que le froment, la masse des consommateurs est portée à blâmer ces spéculateurs, et elle leur donne un nom qui est ordinairement pris en mauvaise part ; elle les appelle des *accapareurs*.

Sous l'influence de la peur, qu'entretenait avec trop de raison le souvenir, transmis d'une génération à une autre, des famines du temps passé, les travailleurs, redoutant de manquer de pain, se sont souvent indignés contre ces spéculateurs, et les ont accusés de vouloir faire périr le peuple de misère. Il s'est produit quelquefois, à la suite de ces effervescences populaires, des actes de violence très regrettables, des meurtres même, qui n'auraient certainement pas eu lieu, si leurs auteurs s'étaient rendu un compte plus exact du rôle véritablement utile des spéculateurs dans les moments de disette. J'espère, par les explications que je vais vous donner, vous mettre en garde, mes amis, contre l'une des erreurs les plus dangereuses que l'économie politique s'efforce de combattre, et même vous permettre d'en préserver au besoin vos concitoyens.

Je vous ai démontré que la valeur des objets tendait forcément à se rapprocher des frais de production, ou, en d'autres termes, que le prix de vente d'un objet devait être égal à son prix de revient, légèrement augmenté en vue du bénéfice légitime dû au producteur.

Pour ne parler que des produits agricoles, il est naturel que leur valeur s'abaisse ou s'élève, selon que la récolte est

bonne ou mauvaise : en effet, les dépenses du cultivateur sont les mêmes pour l'une et pour l'autre, mais elles seront en fin de compte, dix fois plus lourdes si elles se répartissent sur cent hectolitres de blé, que si elles se répartissent sur mille, et dans le premier cas le cultivateur sera obligé, je ne dis pas pour réaliser un bénéfice, mais pour recouvrer les avances qu'il a faites, d'élever le prix de son blé jusqu'au chiffre qui représente à peu près les frais de production. De là, une cherté dont souffrent les consommateurs, mais qui est inévitable.

Quand le blé manque, la loi de l'offre et de la demande est appliquée avec une rigueur qui est, on peut le dire, spéciale à cette denrée de première nécessité : la crainte de manquer de pain amène une panique générale, et tous ceux qui le peuvent s'empressent de faire des approvisionnements; ce qui conduit très rapidement à une hausse des prix plus considérable qu'elle ne devrait être : on a remarqué en effet que dans des cas pareils la hausse peut aller jusqu'au double, et même au triple de la valeur ordinaire, pour un déficit d'un cinquième seulement de la récolte moyenne,

C'est la panique qui produit cet effet désastreux, et les approvisionnements particuliers dont elle est la cause, ont immédiatement un effet plus désastreux encore; ils rendent le blé plus rare qu'il n'est réellement, les boulangers ne peuvent s'en procurer que des quantités très faibles, et il ne tarde pas à faire complètement défaut. On voit alors apparaître la hideuse famine avec sa suite accoutumée de crimes et d'horreurs de toutes sortes !

Heureusement, mes amis, nous n'avons pas eu dans ce siècle ces misères à subir; comme j'ai eu l'occasion de vous le dire une fois déjà, à propos de la liberté du travail, nous n'avons pas vu depuis longtemps une véritable famine,

et nous avons facilement supporté d'importants déficits dans les récoltes. Lorsque j'en ai attribué l'honneur à la liberté du travail, je songeais déjà, mes amis, à l'une des applications de cette liberté, me réservant de vous en entretenir plus longuement par la suite ; je songeais à la spéculation qui préserve les hommes de la faim !

Oui, mes amis, c'est à ceux qu'il appelle *les accapareurs*, que le peuple doit, en temps de disette, de ne pas subir les horreurs d'une famine, et voici pourquoi.

C'est parce qu'ils font l'office de greniers de réserve, et qu'ils n'amassent pas des provisions de blé pour les affecter à leur propre nourriture comme les gens effrayés dont je parlais tout à l'heure, mais bien pour les livrer à la consommation, en vue du bénéfice dont ils poursuivent la réalisation.

Examinons, en effet, les actes d'un spéculateur : il prévoit que très probablement la récolte sera mauvaise ; vite il achète de grandes quantités de blé avant que la hausse ne se produise ; quand elle s'est produite, il écoule ses approvisionnements, peu à peu : car s'il les rejetait en masse sur le marché, il produirait une baisse subite et ne réaliserait pas les gains en vue desquels il a agi, peut-être même ferait-il de grosses pertes.

Si la hausse se maintient, et que le prix soit assez rémunérateur pour couvrir les frais de transport, le spéculateur ne se contentera pas des approvisionnements qu'il a faits dans le pays, il fera venir des blés de l'étranger, et les livrera à la consommation avec prudence et de la même façon qu'il a vendu les premiers blés achetés par lui.

Sans doute, pendant toute une année, les consommateurs auront payé cher le pain qu'ils mangent, mais *ils n'en auront jamais manqué* ; n'est-ce pas un service considérable que leur auront rendu les spéculateurs ?

Sans ces spéculateurs, les industriels qui fabriquent, en temps ordinaire, avec le blé, des pâtes pour potages, des gâteaux secs, etc., auraient continué peut-être leur fabrication, et concouru à rendre plus rare encore la farine destinée au boulanger : la hausse du prix, résultant des premiers achats faits par les spéculateurs, a eu pour effet de les empêcher d'acheter du froment. Les approvisionnements de blé chez les particuliers ont été rendus plus coûteux et par conséquent moins nombreux, par l'accaparement qu'en ont fait les spéculateurs; grâce à cet accaparement, il s'est trouvé dans leurs magasins des quantités considérables de blé qui ont nourri la population, et qui, sans eux, eussent été consommées très rapidement, ou, ce qui revient au même, *eussent paru consommées :* les travailleurs auraient tout à fait manqué de pain !

Quand la hausse s'est produite, les spéculateurs ont vendu, parce que leur intérêt était de vendre; toujours par intérêt, ils n'ont effectué que des ventes relativement peu importantes, et c'est fort heureux : car s'ils avaient essayé de vendre d'un seul coup tout ce qu'ils avaient acheté, le désastre, conjuré une première fois, se serait immédiatement reproduit : le blé fût devenu plus cher que jamais ! Enfin, ils ont fait venir des blés de l'étranger, toujours dans leur intérêt; mais ils ont ainsi complété la quantité de blé nécessaire à la consommation de leur pays, et, sans l'initiative qu'ils ont prise, ces achats fussent devenus peut-être impossibles, à cause des prix qu'eût exigés le pays qui leur a vendu cette marchandise, dès qu'il aurait su combien elle était devenue indispensable !

En résumé, mes amis, je vous engage à ne jamais oublier que les spéculateurs accomplissent, dans les moments de disette, une véritable œuvre de salut, et qu'on a grand

tort, non seulement de commettre contre eux des actes de violence, mais aussi de les injurier, de les flétrir du vilain nom d'*accapareurs*.

Il se produit, en effet, l'une des deux alternatives suivantes :

Ou la disette est factice : dans ce cas, le spéculateur est pris lui-même dans ses propres embûches, et il se ruine !

Ou bien, la disette est réelle : alors le spéculateur sauve la société tout entière des horreurs de la faim !

XXVI. — Conclusion.

Ici s'arrêtent, mes amis, les explications que je devais vous donner sur les principaux phénomènes de la vie sociale.

Il est possible que, malgré mes efforts constants pour maintenir ces petites conférences à la portée de votre âge, vous n'ayez pas saisi ou retenu toutes les notions qui y ont trouvé place; mais j'ai l'espoir que les plus importantes sont entrées dans votre esprit pour n'en plus sortir, qu'elles y germeront comme le grain germe dans la terre, et qu'elles vous inspireront plus tard, avec le respect de vous-mêmes et de la société à laquelle vous appartenez, le désir salutaire d'étudier de nouveau ce qui aurait pu vous échapper.

Je me suis, en effet, attaché surtout à mettre en lumière quelques idées fondamentales qui sont, comme on l'a dit, avec raison, la clef de tout le reste.

Je vous ai montré que l'ouvrier ajoute aujourd'hui au produit de son propre travail une part de plus en plus considérable de ce qu'y apportent le concours actif des capitaux et des machines, les efforts de l'entrepreneur, la sécurité acquise, la propriété mise en rapport de plus en plus abondant, l'échange accru par la création de voies de communication faciles et rapides, etc.

Je vous ai enseigné que tous ces éléments contribuent à l'œuvre, et que si la justice veut qu'ils profitent d'une part dans le produit obtenu, l'extension de celui-ci suffit pour assurer à l'ouvrier une récompense croissante.

Je vous ai appris que sous les trois formes du travail, du capital et de l'intelligence, ces trois facteurs essentiels de toute production, c'est toujours l'homme qui se manifeste, c'est son activité qui se révèle, c'est son action qui apparaît; qu'il n'y a pas d'antagonisme entre eux, mais bien un accord fécond qui ne peut qu'améliorer le travail offert et accroître le travail demandé, c'est-à-dire procurer le bien-être de tous et affermir la paix parmi les hommes.

J'ai cherché à vous préserver de l'erreur qui consiste à négliger la réalité des choses qu'on ne voit pas, et de l'envie, fille de l'erreur et plus funeste encore.

Enfin, j'ai voulu vous prouver que nous sommes les maîtres de notre destinée, que notre position dépend avant tout de nous-mêmes et que nous avons à notre disposition deux ressorts puissants: l'épargne et l'instruction, qui seules auront raison des deux pires fléaux de l'humanité, la misère et l'ignorance!

J'aurai atteint mon but et je m'estimerai heureux, mes amis, si j'ai réussi à fixer ces idées dans votre esprit, de telle sorte que vous, les jeunes garçons, quand vous serez devenus des hommes, vous préfériez la bibliothèque communale ou populaire au cabaret, l'instruction qui élève l'homme à l'intempérance qui l'abrutit, et que vous, les jeunes filles, quand vous aurez la charge d'un ménage, vous rappeliez au chef de la famille, s'il était tenté de les oublier, quelques-unes des vérités que vous aurez apprises ici!

VIEL-LAMARE.

ÉTUDE SUR MONTAIGNE

SES DOCTRINES PÉDAGOGIQUES

De tous les écrivains du XVI[e] siècle, Montaigne est peut-être celui qui s'est intéressé le plus sincèrement à la grande question de l'éducation des enfants. Cela seul suffirait à nous faire comprendre pourquoi ce philosophe a conservé tant de lecteurs et tant d'amis.

« J'ai souvent pensé, disait Leibnitz, qu'on réformerait le genre humain si l'on réformait l'éducation des enfants. »

En effet, l'enfant est non seulement l'espérance de la famille, il est aussi l'avenir de la patrie et de l'humanité tout entière, qui se renouvellent et se rajeunissent en lui.

S'occuper d'éducation est donc l'œuvre humaine la plus haute qui se puisse faire.

Le chapitre XXV du premier livre des *Essais* forme à lui seul un petit traité de pédagogie. L'éducation, ou, pour nous servir de l'expression même de Montaigne, l'*institution des enfants* y est envisagée sous le rapport moral, intellectuel et physique. S'il n'y a pas dans l'exposé de sa méthode tout l'ordre qu'on pourrait souhaiter, si les idées manquent souvent d'enchaînement, si en un mot, comme l'auteur l'avoue fort naïvement, le style décousu, mal lié, ne va qu'*à sauts et à gambades*, il n'est pas moins vrai de dire que beaucoup de points, et des plus importants, y sont traités avec une telle supériorité de vues qu'après plus de trois cents ans, on ne saurait les éclairer d'une plus vive lumière.

Montaigne a pour principe que l'éducation des enfants commence dès qu'ils sont nés.

« La plus grande difficulté et importance de l'humaine science, dit-il, semble estre en cet endroict, où il se traicte de la nourriture et institution des enfants. Tout ainsi qu'en l'agriculture les façons qui vont avant le planter sont certaines, et aysées et le planter mesme; mais depuis que ce qui est planté vient à prendre vie, à l'eslever il y a une grande variété de façons et difficultés; pareillement aux hommes, il y a peu d'industrie à les planter; mais depuis qu'ils sont nays, on se charge d'un soing divers plein d'embesongnement et de crainte à les dresser et nourrir. »

Dans l'édition de 1725, Pierre Coste fait remarquer que cette pensée, qui semble se présenter si naturellement à l'esprit, est empruntée au dialogue de Platon intitulé *Theages*, où un père vient consulter Socrate pour savoir à qui il doit confier l'éducation de son fils.

Platon dans sa *République*, donne, suivant Montaigne, trop d'autorité aux pronostics que l'on peut tirer des premières inclinations des enfants. Contrairement au grand philosophe de l'antiquité, Montaigne pense que les inclinations naturelles des enfants sont « promesses incertaines et faulses et qu'il est mal aysé d'y établir aucun solide jugement. »

« ... En cette difficulté, dit-il, mon opinion est de les acheminer tousiours aux meilleures choses et plus proufitables. »

Beaucoup de personnes compétentes en matière d'éducation ne sont pas sur ce point de l'avis de Montaigne. Pour peu qu'on veuille se donner la peine d'étudier avec application et constance les différences profondes qui se trouvent entre les dispositions physiques, intellectuelles et morales de

divers enfants, on se trompera rarement sur leurs véritables aptitudes. Les diverses carrières exigeant des aptitudes tout à fait différentes, acheminer un enfant vers celle que l'on croit être la meilleure et la plus profitable, sans avoir observé avec assez de circonspection les indices de sa vocation, c'est s'exposer à troubler, à paralyser pour l'avenir ses moyens d'action dans la vie.

Si dans la noble race humaine il y a, hélas! tant de médiocrités en tous genres, n'est-ce pas parce que beaucoup d'hommes se trompent ou ont été trompés sur leur vraie voie?

Telle était l'opinion de M. Guizot, lorsqu'il déplorait en termes éloquents « ces fatales influences répandant dans la société une multitude d'existences déplacées, inquiètes, qui lui pèsent et la troublent, sans en obtenir pour elles-mêmes la fortune ou la réputation à laquelle elles aspirent vainement ».

Montaigne, d'ailleurs, semble se contredire formellement lui-même : « Si est-il difficile de forcer les propensions naturelles : d'où il advient que par faulte d'avoir bien choisi leur route, pour néant se travaille-on souvent et employe-on beaucoup d'aage à dresser des enfants aux choses ausquelles ils ne peuvent prendre pied. »

Le succès d'une éducation dépendant beaucoup du choix du maître, Montaigne veut avant tout que l'homme qui se dévoue à la profession d'instituteur ne soit pas un *pédant*. Le chapitre XXIV est consacré à faire ressortir les inconvénients du faux savoir.

« Je voudrois qu'on feust soingneux de luy choisir un conducteur, qui eust plustost la teste bien faicte, que bien pleine : et qu'on y requist touts les deux, mais plus les mœurs et l'entendement que la science... »

« ...De vray le soing et la despence de nos pères ne vise qu'à nous meubler la teste de science : du jugement et de la vertu peu de nouvelles... »

« Nous nous enquerons volontiers, sçait-il du grec ou du latin? escrit-il en vers ou en prose? mais s'il est devenu meilleur ou plus advisé, c'estoit le principal, et c'est ce qui demeure derriere. Il falloit s'enquerir qui est mieulx sçavant, non qui est plus sçavant.

« Nous ne travaillons qu'à remplir la mémoire et laissons l'entendement et la conscience vuides. Tout ainsi que les oyseaux vont quelquesfois à la queste du grain, et le portent au bec sans le taster, pour en faire bechée à leurs petits : ainsi nos pedantes vont pillotants la science dans les livres, et ne la logent qu'au bout de leurs levres, pour la degorger seulement et mettre au vent. »

Mais ne croyons pas que Montaigne s'épargne le moins du monde dans cette vigoureuse sortie contre les pédants : « C'est merveille combien proprement la sottise se loge sur mon exemple... Je m'en vois escorniflant par-cy par-là, des livres, les sentences qui me plaisent, non pour les garder (car je n'ay point de gardoire), mais pour les transporter en cettuy-cy; ou, à vray dire, elles ne sont non plus miennes qu'en leur première place ».

Il faut voir avec quelle justesse Montaigne établit les caractères distinctifs des vrais et des faux savants. Comme Pacuvius, « il hait les hommes incapables d'agir, dont la philosophie est toute en paroles ».

Odi homines ignavi operâ, philosophi sententiâ (1).

Ceux qui sont grands en science, doivent être encore plus grands en toute action, ainsi que le fut l'illustre géo-

(1) Pacuvius, apud Aul. Gellum, l xII, c. 8.

mètre de Syracuse, « lequel ayant esté destourné de sa contemplation, pour en mettre quelque chose en practique à la deffense de son païs, mest soubdain en train des engins espouvantables, et des effects surpassants toute créance humaine. »

« ... Aussi eulx (les vrais philosophes), si quelquesfois on les a mis à la preuve de l'action, on les a veu voler d'une aile si haulte, qu'il paroissoit bien leur cœur et leur âme s'estre merveilleusement grossie et enrichie par l'intelligence des choses. »

Le maître étant choisi parmi ces derniers, voyons quelle sera sa méthode ? Il s'attachera avant tout à développer l'entendement de son élève. Montaigne insiste sur ce point : « A quoy faire la science si l'entendement n'y est ?... Il ne faut pas attacher le sçavoir à l'âme, il l'y fault incorporer ; il ne l'en fault pas arrouser, il l'en fault teindre ».

« ... On ne cesse de criailler à nos oreilles, comme qui verseroit dans un entonnoir ; et nostre charge ce n'est que redire ce qu'on nous a dist. Je voudrois que le maistre corrigeast cette partie; et que de belle arrivée, selon la portée de l'âme qu'il a en main, il commenceast à la mettre sur la monstre, luy faisant gouster les choses, les choisir et les dicerner d'elle-mesme : quelques fois luy ouvrant le chemin, quelquesfois le luy laissant ouvrir. Je ne veulx pas qu'il invente et parle seul : je veulx qu'il escoute son disciple parler à son tour. Socrate, et depuis Arcesilaus faisoient premièrement parler leurs disciples, et puis ils parlaient à eux. »

A ce propos, notre aimable philosophe se répand en judicieuses réflexions, en sages conseils, que ceux qui s'occupent d'éducation ne sauraient trop méditer. Comparant

l'élève à un jeune coursier qu'il faut diriger, « il est bon, dit-il, que le maistre le face trotter devant luy, pour juger de son train : et juger jusques à quel poinct il se doibt ravaller, pour s'accommoder à sa force. A faulte de cette proportion nous gastons tout. Et de la sçavoir choisir, et s'y conduire bien mesurement, c'est une des plus ardues besongnes que je sçache : Et est l'effect d'une haulte âme et bien forte, sçavoir condescendre à ces allures puériles et les guider. Je marche plus ferme et plus seur à mont qu'à val. Ceux qui, comme notre usage porte, entreprennent d'une mesme leçon et pareille mesure de conduicte, regenter plusieurs esprits de si diverses mesures et formes : ce n'est pas merveille si, en tout un peuple d'enfants, ils en rencontrent à peine deux ou trois qui rapportent quelque juste fruict de leur discipline. Qu'il ne luy demande pas seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens et de la substance. »

Montaigne, rappelant cette parole de Cicéron : « *Obest plerumque iis, qui discere volunt, auctoritas eorum, qui docent* : L'autorité de ceux qui enseignent, nuit souvent à ceux qui veulent apprendre », désire que l'élève n'adopte pas servilement les opinions des autres, mais qu'il s'exerce à juger, apprenant peu à peu à penser par lui-même.

« Nous sçavons dire : Cicero dit ainsi, voilà les mœurs de Platon, ce sont les mots mesmes d'Aristote; mais nous que disons-nous nous-mesmes ? qu'opinons-nous ? que jugeons nous ? Autant en feroit bien un perroquet. »

On remédiera à cette sujétion morale en obligeant l'élève par des interrogations simples et familières à exposer librement sa pensée, ainsi qu'on l'admire dans les dialogues pédagogiques de Platon.

« S'il embrasse les opinions de Xenophon et de Platon

par son propre discours, ce ne seront plus les leurs, ce seront les siennes. »

L'éducation morale est aux yeux de Montaigne d'une importance capitale: « Le gaing de nostre estude, dit-il, c'est en estre devenu meilleur et plus sage... Toute science est dommageable à celuy qui n'a la science de la bonté. »

Je ne crois pas qu'il soit possible d'exprimer plus simplement une pensée aussi grande et aussi belle!

Tout ce qui se présente aux yeux peut offrir d'intéressants sujets d'observation et doit devenir, pour un maître intelligent, la matière d'utiles leçons. Dans cette vue, Montaigne recommande les voyages en pays étrangers : « Autrement, dit-il, nous avons la veüe raccourcie à la longueur de nostre nez. »

Mais ses écoliers voyageront plus pour former leur jugement que pour meubler leur mémoire.

Ils n'iront pas en archéologues s'enquérir « combien le visage de Néron de quelque vieille ruyne (d'Italie) est plus long ou large que celuy de quelque pareille médaille ». Mais, ils « frotteront et limeront leur cervelle contre celle d'aultruy ».

Nous voyons que l'idée de voyager pour s'instruire ne date pas d'aujourd'hui; sans doute cette méthode d'éducation n'est pas à la portée de tous; elle est d'une application difficile et souvent même impossible pour le plus grand nombre. En tout cas, on ne pourrait se flatter d'arriver uniquement par cette voie à donner aux jeunes intelligences qui nous sont confiées leur complet développement, une pareille œuvre exigeant une application régulière et constante, incompatible avec la vie de voyages. Mais pendant les mois de vacances qui suivent une année laborieuse, un voyage pourra toujours être considéré comme une

chose excellente pour fortifier la santé, élever l'esprit et le cœur, à la condition, toutefois, que la direction de la jeune colonie voyageuse soit confiée à un homme de vrai mérite. Il est donc à souhaiter que le bon conseil de Montaigne profite de plus en plus à notre nation.

En recommandant les voyages « dès la tendre enfance », Montaigne voulait encore, comme il le dit, « faire d'une pierre deux coups », apprendre aux enfants les langues étrangères auxquelles « la langue ne se peult plier si on ne la forme de bonne heure »; puis les soustraire à l'influence d'une éducation souvent trop molle. Il avait alors en vue les jeunes gens de qualité élevés d'ordinaire au sein de leurs familles.

« Ce n'est pas raison de nourrir un enfant au giron de ses parents; cette amour naturelle les attendrit trop et les relasche, voire les plus sages; ils ne sont capables ny de chastier ses faultes, ny de le veoir nourry grossièrement comme il fault et hazardeusement. »

Montaigne veut qu'on fortifie le corps en même temps que l'âme.

« Ce n'est pas assez de luy roidir l'âme; il luy fault aussi roidir les muscles : elle est trop pressee, si elle n'est secondee et a trop à faire, de seule fournir à deux offices. »

Montaigne a raison aujourd'hui comme il y a trois cents ans, et il serait désirable que beaucoup de parents trop tendres s'instruisissent de ses sages préceptes. En accoutumant un enfant à des soins excessifs, on l'amollit de corps et d'esprit.

Se donnant lui-même en exemple à l'appui de ce qu'il enseigne, il continue avec sa verve originale :

« Je sçais combien ahanne mon âme en compaignie d'un

corps si tendre, si sensible, qui se laisse si fort aller sur elle. »

Il est bon de rappeler que notre spirituel pédagogue avait été élevé jusqu'à l'âge de six ans au sein de sa famille, entouré de soins, de caresses, de flatteries, à ce point qu'on le réveillait aux sons de la musique. Lorsqu'il fut envoyé au collège de Guienne pour y achever ses études et y faire l'apprentissage de la vie en commun, il dut, certes, souffrir plus qu'un autre; mais, sans ce rude contact de la réalité, peut-être n'eût-il jamais été Montaigne!

Il faut bien avouer qu'il n'aimait pas les collèges, et si ceux de son temps répondaient à la terrible peinture qu'il en fait, franchement il n'avait pas tort.

« Vous n'oyez que cris d'enfants suppliciez et de maistres enyvrez en leur cholere. »

Montaigne est un profond observateur; il apporte à l'étude de lui-même et de l'humanité une curiosité mêlée du plus vif intérêt. En lisant attentivement les *Essais*, on est souvent frappé par la justesse de ses remarques. Quelle connaissance intime des hommes perce dans les lignes suivantes : « En cette eschole du commerce des hommes, i'ay souvent remarqué ce vice, qu'au lieu de prendre cognoissance d'aultruy, nous ne travaillons qu'à la donner de nous : et sommes plus en peine de débiter nostre marchandise que d'en acquérir de nouvelle. »

Ce subtil amour-propre, défaut commun à tant de gens, sans en excepter Montaigne, doit être vigoureusement combattu dès l'enfance. Notre bon philosophe recommande la modestie comme la qualité qui convient le mieux à la jeunesse, et trouve que le silence est une manière de s'y exercer.

« Le silence et la modestie sont qualitez très commodes

à la conversation. On dressera cet enfant à estre espargnant et mesnagier de sa suffisance, quand il l'aura acquise; à ne se formalizer point des sottises et fables qui se diront en sa présence : car c'est une incivile importunité de chocquer tout ce qui n'est pas de nostre appetit. Qu'il se contente de se corriger soy-même et ne semble pas reprocher à aultruy tout ce qu'il se refuse à faire. »

Ici, Montaigne rappelle cette parole de Sénèque « : *Licet sapere, sine pompâ, sine invidiâ.* (On peut être sage sans ostentation et sans se rendre odieux à personne. »

Il veut aussi que le maître apprenne à son élève « à n'entrer en discours et contestation que là où il verra un champion digne de sa luicte; et là mesme, à n'employer pas *tous* les tours qui luy peuvent servir, mais ceulx-là seulement qui luy peuvent le plus servir. »

Voilà un sage conseil bon en tout temps, propre à tout âge et à toute situation de la vie : être bref et modéré dans ses discours; deux choses qn'on oublie trop souvent! Combien d'hommes, pour le plaisir de discourir, entrent en lutte avec le premier venu, sans s'inquiéter si ce qu'ils disent a quelque chance de pouvoir être utile, mais visant avant tout à produire de l'effet et à s'écouter parler le plus longtemps possible.

Ecoutons encore Montaigne; il est admirable dans le précepte qui suit : « Qu'on l'instruise surtout à se rendre et à quitter les armes à la vérité, tout aussitost qu'il l'appercevra, soit qu'elle naisse ez mains de son adversaire, soit qu'elle naisse en luy-mesme par quelque radvissement. »

Quitter les armes devant la vérité ! devant la vérité connue, devant la vérité sentie; faire triompher partout et toujours en nous-mêmes le jugement de la conscience une fois

qu'il est éclairé : qu'y a-t-il de plus juste et aussi de plus beau ? Quoi de meilleur à enseigner aux hommes, de plus propre à assurer leur bonheur en produisant parmi eux l'apaisement des dissensions ?

Il y aurait là un sujet d'étude morale plein d'intérêt, mais qui nous entraînerait trop loin. Si l'on voulait sérieusement méditer le chapitre XXV du premier livre des *Essais*, c'est un volume qu'il faudrait écrire.

Nous ne ferons que citer textuellement ce qui se rapporte à la sincérité :

« Que sa conscience et sa vertu reluisent en son parler, et n'ayent que la raison pour conduicte.

« Qu'on luy face entendre que de confesser la faulte qu'il descouvrira en son propre discours, encores qu'elle ne soit aperceue que par luy, c'est un effect de jugement et de sincerité qui sont les principales parties qu'il cherche ; que l'opiniastrer et contester sont qualitez communes, plus apparentes aux plus basses âmes ; que de s'adviser et se corriger, abandonner un mauvais party sur le cours de son ardeur, ce sont qualitez rares, fortes et philosophiques. »

Dans le prochain numéro, nous étudierons les principales idées de Montaigne sur l'éducation intellectuelle.

M. L. CONOR.

LA FEMME SELON ROUSSEAU

ET L'ÉDUCATION DES FILLES D'APRÈS L'« ÉMILE »

Après que Rousseau a conduit son élève à travers les quatre premiers livres de l'*Emile*, jusqu'à ce point de perfection, jusqu'à cette maturité du corps et de l'esprit qu'il dépeint lui-même avec bonheur, il pense à le marier jeune (1). Il lui trace une image de la « maîtresse » digne de ses vœux; tous deux vont la chercher, loin de Paris, mais ce sera à Émile de la reconnaître et de la choisir selon son cœur et sa raison. Voyons l'idéal que Rousseau s'est formé de la jeune fille et de la femme; nous apprécierons mieux son plan d'éducation féminine. On sait qu'il avait voulu d'abord montrer ensemble Émile et Sophie élevés l'un pour l'autre; la pensée délicate qui l'en détourna fut que la mutuelle convenance et le choix volontaire doivent seuls décider ici, et que deux époux doivent bien être faits l'un pour l'autre, mais que l'auteur aurait eu mauvaise grâce à les prédestiner l'un à l'autre de sa propre autorité. C'est donc dans le cinquième livre de l'*Emile* seulement qu'il est question de l'idéal de la jeune fille et de l'éducation féminine.

Le mot d'*idéal* ne serait pas ici à sa place, si l'on voulait le prendre dans sa haute signification : non pas seulement parce que Rousseau se pique, en général, de préférer à l'exception héroïque la mesure ordinaire et bien remplie de la nature, mais aussi parce qu'il s'est gardé heureusement

---

(1) Montaigne, au contraire, s'autorisant de Platon, fixe à 35 ans la bonne époque du mariage.

ici de donner dans la chimère et de gâter par l'esprit de système les traits dont il a formé sa Sophie. Son idéal de la jeune fille n'est donc ni romanesque par la perfection rêvée, ni despotiquement façonné suivant une idée fixe. C'est là un grand mérite, sans doute, et qui fait d'autant plus d'honneur à Rousseau qu'on ne s'attendait pas à le rencontrer chez lui. La nature féminine est, en un sens, plus compliquée que celle des hommes; mais la destination de la femme et sa fonction sont, en retour, plus uniformes et plus simples ; c'est ce qui fait que Rousseau nous paraît être plus clairvoyant et garder beaucoup mieux la mesure à l'égard de Sophie que d'Émile ; ici il est servi, et non pas égaré, par son respect pour la nature, qu'il faudrait appeler ailleurs, trop souvent, la superstition de la nature.

I

La femme doit être femme : c'est la première parole de Rousseau, et, loin de la démentir par la suite, il fera plutôt à la nature féminine, jusqu'en ses demi-défauts aimables, plus d'une petite concession.

« Dans la confusion des sexes qui règne parmi nous, dit-il, c'est presque un prodige d'être du sien. » Paradoxe, si l'on veut, et boutade à la Jean-Jacques: car Ninon de Lenclos et le chevalier d'Éon furent, eux, les véritables prodiges et l'exception de leur temps; mais les femmes savantes, les précieuses ridicules et les filles d'allures cavalières et viriles ne sont pas assez rares en tout temps.

Sophie est femme : cœur sensible, imagination prompte, esprit pénétrant plutôt que juste, humeur facile et pourtant inégale, une physionomie qui promet une âme et qui ne ment pas, un accord des qualités les mieux assorties pour faire un heureux caractère; elle sait tirer parti de ses

défauts mêmes, et si elle était plus parfaite, elle plairait moins.

A ces traits, reproduits ici tels que Rousseau les fixe, on voit apparaître l'idéal moyen, aimable et délicieusement bourgeois de la jeune fille qui sera bien femme, et femme selon la nature : type dont s'inspirera, dans la littérature, non le roman à héroïnes, mais la comédie saine, modeste et piquante de cet âge d'or de notre siècle où Scribe était goûté.

Rousseau n'a fait encore qu'esquisser la personne de Sophie : il s'attarde ensuite à nous la faire longuement connaître, et voici de quels traits il nous la dépeint.

Point belle, à peine jolie, si elle n'éblouit ni n'impose, elle intéresse et, peu à peu, elle charme sans qu'on sache pourquoi. Elle aime la parure et s'y connaît : elle se met avec goût mais sans recherche, avec un art parfait et une simplicité séduisante. Elle a des talents naturels qu'elle n'a point négligés; elle chante avec expression et justesse. Elle est habile surtout aux ouvrages de son sexe : la couture, la broderie, la dentelle; elle entend le ménage, la cuisine et l'office, quoique son extrême délicatesse s'offusque de leurs détails et qu'elle redoute de « tacher sa manchette »; c'est là l'excès et comme le scrupule d'une qualité précieuse, la propreté. Malgré cela, point de raffinements, point de mollesse dans les soins qu'elle rend à sa personne. Elle aime ce qui est bon et sait le goûter, le laitage surtout et les sucreries : elle mange modérément de tout, mais de viande fort peu, et n'a jamais bu ni vin ni liqueurs fortes. Elle a l'esprit agréable sans être brillant, solide sans être profond, « un esprit dont on ne dit rien, parce qu'on ne lui en trouve jamais ni plus ni moins qu'à soi ». A travers son ton réservé, ses vivacités d'enfance

reparaissent, aussitôt réprimées. Trop sensible pour être d'une humeur toujours égale, elle ne fait pas souffrir, mais elle souffre parfois; elle ne boude jamais, mais elle a des moments de mutinerie, et revient avec une bonne grâce naïve qui la rend heureuse la première. Elle a de la religion, mais une religion naturelle et simple. San coquetterie ni vanité, ce n'est pas l'amusement qu'elle cherche, c'est le seul besoin d'aimer qui l'émeut. Précoce en tout, son jugement est formé, elle se fait une haute idée de l'honnête femme et elle attend l'honnête homme qui sera digne d'elle. Elle est bon juge du mérite des hommes, sans humeur satirique ni médisante. Elle a peu d'usage du monde, mais elle est obligeante, attentive et met de la grâce à tout ce qu'elle fait; elle obtient le respect, même des « galants musqués », et sait mesurer, avec les jeunes gens de son âge, son modeste abandon. Elle ne hait pas d'être louée, mais dédaigne la flatterie.

Voilà la jeune fille à marier selon Rousseau, mélange heureux de grâce et de raison, de sensibilité et de tact, de naturel et de retenue, de simplicité et de goût. Ce n'est pas la jeune personne « intéressante et sensible », un peu insignifiante, un peu niaise, des romans moraux; c'est mieux que la jeune fille piquante en sa simplicité, qui a du sens et du cœur, une finesse éveillée et discrète, qui sait le ménage et la couture sans être vulgaire, le dessin et la musique sans y prétendre: c'est cela et c'est, en outre, Rousseau y insiste, la femme clairvoyante, instruite de ses devoirs et de ses droits, qui connaîtra un jour les usages, les institutions et les caractères, qui a déjà de la femme les vertus et aussi les faiblesses vénielles et charmantes; c'est la femme qui voudra être femme, c'est-à-dire exercer autour d'elle son aimable empire sur

les esprits et sur les cœurs, qui saura bientôt y lire, qui ne commandera pas dans le ménage, mais gouvernera celui qui commande et fera sans bruit, avec aisance, son métier de petite reine du foyer et du modeste salon bourgeois.

Par le respect d'elle-même et de son sexe, par sa droiture d'âme et de raison, par cette sûreté de tenue et de ton qui n'a rien de guindé, Sophie est une Henriette : elle a de cette fille de Molière les solides qualités d'esprit, avec plus de sensibilité, plus d'imagination aussi, et une moindre force de volonté : ajoutons plus de goût pour les sucreries, plus de délicatesse et, sans doute, moins d'appétit.

C'est une surprise et un plaisir, quand on a lu certains passages de l'*Émile* et qu'on s'attend peut-être à trouver dans Sophie une fille de Sparte doublée d'une Martine bourgeoise, de se voir en présence d'une Henriette — plus femme. Greuze l'eût peinte sans doute, en égayant sa couleur et en donnant à l'une de ses adorables figures de femmes naissantes, au lieu de cette langueur et de ces grâces touchantes, une physionomie aimable, expressive, faite de charme discret et de simplicité attrayante. Mais ce ne serait plus Greuze, et serait-ce Sophie?

II

Quelle est maintenant l'éducation qui a produit ce chef-d'œuvre aimable et piquant? Le naturel, ne l'oublions pas, y a été pour quelque chose, et il n'a tenu qu'à Rousseau de former Sophie en naissant telle qu'il la voulait, comme il avait fait naître Émile gentilhomme et de bonne constitution. Mais Sophie n'est pas moins l'œuvre de l'éducation que de la nature. Voyons comment elle fut élevée et laissons Rousseau nous exposer, non pas son système, Dieu merci! mais son plan d'éducation féminine.

Deux idées, qui sont deux bonnes pensées, inspirent l'auteur de l'*Émile*, devenu sage sur le tard. La femme est faite pour l'homme, mais elle est la femme et doit demeurer telle : son éducation sera donc conforme à sa nature et à ses penchants, à sa destination et à ses devoirs futurs. D'un autre côté, la femme ne doit pas commander, mais elle peut et doit gouverner celui qui commande, et pour cela lui faire honneur d'abord et mériter son estime; puis, elle aura une maison à régir, etc. Son éducation la préparera donc non pas seulement aux fonctions de la ménagère et de la mère de famille, mais aux devoirs de la maîtresse de maison et à l'état de femme du monde, — ce mot étant pris dans son acception moyenne et modeste.

La femme est faite pour plaire et elle doit vouloir plaire : qu'elle garde donc les avantages de son sexe et que l'éducation sache faire pour elle ce qu'elle fera si bien plus tard toute seule, — qu'elle tire parti des défauts même de la nature féminine. C'est, avouons-le, la bonne manière de suivre ici la nature, et il faudrait souhaiter que Rousseau ne l'eût jamais suivie d'autre sorte. Il n'a pas moins de bonheur quand il remarque que la femme dépend beaucoup plus que l'homme de l'apparence, de l'estime qu'on fait d'elle et de l'opinion. Enfin, « les facultés communes aux deux sexes, dit-il, ne leur sont pas également partagées; mais, prises en tout, elles se compensent. La femme vaut mieux comme femme et moins comme homme ». Rousseau conclut : « Mères judicieuses, ne faites point de votre fille un honnête homme, faites-en une honnête femme. »

Est-ce à dire qu'elle doive être bornée aux seules fonctions du ménage? L'homme fera-t-il sa servante de sa compagne? L'empêchera-t-il de rien sentir et de rien con-

naître? Loin de là, car elle manquerait ainsi à sa destinée et démentirait la nature, qui ne l'a faite aimante, agréable et déliée que pour qu'elle fût le charme du foyer et de la société.

Comme les fins qu'on se propose dans l'éducation des filles, les moyens qu'on y emploie doivent être réglés sur la nature féminine, nous pouvons dire sur la nature, certains qu'ici Rousseau ne l'imaginera pas au lieu de la voir comme elle est.

C'est de la nature qu'il s'inspire quand il veut aux filles, aux mères futures, un corps sain et même fort, mais de la force qui leur convient, un vêtement libre et qui ne les gêne ni ne les contraigne. Suivons maintenant avec lui l'enfant et la jeune fille, depuis sa poupée jusqu'à son mari.

Le goût de la parure, si naturel aux petites filles, et qui leur fait passer des heures à ajuster leur poupée, voilà le premier instinct dont il faut tirer parti, le premier indice et le premier mobile à mettre à profit pour leur éducation : couture, broderie, dentelle vont être apprises en jouant, et le dessin même, qui sert à composer des ajustements et à tracer des patrons pour la poupée. L'utilité sensible et immédiate doit justifier aux yeux de l'enfant, dans ce premier temps, les soins qu'on lui impose, et l'attrait du plaisir sera pris pour mobile. Il faut rendre les filles dociles et laborieuses, les habituer de bonne heure à être assidues et même gênées, à se plier à la contrainte et à n'avoir point de fantaisies ni de dissipation; il faut empêcher qu'elles ne s'ennuient dans leurs occupations et, pour cela, les leur rendre plaisantes; réprimer chez elles l'emportement pour les jeux; les assouplir enfin par l'habitude de l'assujettissement qui sera, en plus d'une sorte, leur condition dans la

vie. Il faut les rendre endurantes, car la femme, insinuante et adroite, devra se défendre par la seule douceur.

On ne craindra pas trop cet instinct de ruse aimable, qui de la petite fille espiègle et fine fera la femme d'esprit persuasive, conciliante et souple. Le goût de la parure n'est pas à blâmer non plus, s'il est modeste et s'il ne recherche pas la grande toilette, peu convenable aux jeunes filles. Les grâces étudiées et un maintien composé ne leur siéent pas davantage.

Mais Rousseau condamne la sévère exclusion qui leur interdirait les arts agréables, le chant et la danse. « Vive, enjouée, folâtre », telle doit être une fille encore enfant ; le temps ne viendra que trop tôt d'être posée et de prendre un air sérieux, puisque cet air est celui qu'on aime aux femmes. Encore est-il que leurs talents, bien dirigés et appliqués comme il faut, seront un jour le charme du foyer et le sûr moyen de retenir un mari en lui offrant une distraction aimable. Mais qu'on n'aille pas faire de ces « talents agréables » un objet d'étude morose, toute en préceptes et par principes. S'il y faut des maîtres au lieu de maîtresses, le père ou le frère y vaudront mieux que des professeurs à gages.

« Par l'industrie et les talents, le goût se forme ; par le goût, l'esprit s'ouvre insensiblement aux idées du beau dans tous les genres et enfin aux notions morales qui s'y rapportent. » Les filles sont en cela plus précoces que les garçons et comme le talent de parler est le premier dans l'art de plaire, elles acquièrent plutôt un babil agréable, une flexibilité de langue que leur délicatesse féminine leur enseigne à développer, tout en restant vraies, et vraies sans grossièreté. C'est que leur maxime dans ce premier âge, ou plutôt celle qui doit régler leur éducation,

n'est pas, comme pour les garçons : *A quoi cela est-il bon?* mais, *Quel effet cela fera-t-il?* Voilà comment du besoin instinctif de plaire, répondant à leur destination qui est, selon Rousseau, d'être agréables, naît chez les filles une culture esthétique, un raffinement moral qui les fait naturellement gracieuses et honnêtes et leur inspire une politesse dont les démonstrations ont, avec plus d'effusion, plus de sincérité que les nôtres.

Comment tenir en éveil la vivacité enfantine de leur esprit en leur déliant la langue et en formant leur langage? On ne souffrira pas les questions multipliées, indiscrètes ou étourdies; mais on les interrogera beaucoup, et ainsi l'on stimulera, tout en le dirigeant d'une manière attrayante et ménagée sur des objets instructifs, leur goût pour la causerie piquante et enjouée.

L'instruction religieuse commencera de très bonne heure pour les filles, par cette raison que « la conduite de la femme étant asservie à l'opinion publique, sa croyance est asservie à l'autorité ». Elle n'a pas, comme l'homme, à s'enquérir de la vérité théologique ou de la valeur des dogmes; c'est pourquoi « il ne s'agit pas tant de leur expliquer les raisons qu'on a de croire que de leur exposer nettement ce qu'on croit ». Cependant il importe moins qu'elles sachent tôt leur religion qu'il n'importe » qu'elles la sachent bien, et surtout qu'elles l'aiment ». Au lieu de leur rendre la religion onéreuse par la rigueur rebutante des pratiques imposées et par l'obscurité des commentaires, on prêchera d'exemple et on leur expliquera les articles de foi en forme d'instruction directe, non par demandes et réponses, en négligeant les dogmes mystérieux au profit « du cercle étroit des dogmes qui tiennent à la morale ».

Mais voici le temps où l'enfant, déjà jeune fille, com-

mence à juger des choses par elle-même : il va falloir changer le plan de son éducation.

L'opinion ne saurait, à aucun prix, être sa seule règle. Il en est une autre qui précède celle-là et la prime : le sentiment intérieur. Mais l'une sans l'autre ne suffirait pas ; l'une ne donne que l'honnêteté sans la bonne grâce qui la pare et la relève, l'autre que l'apparence et le mensonge de la vertu. Et toutes deux ont besoin de la raison qui inspire les arrêts de la conscience et juge les égarements de l'opinion. Mais comment veut être cultivée la raison féminine ? Doit-elle l'être ? le peut-elle ? Il y a deux excès à fuir : on ne peut pas borner la femme à son ménage ; nos mœurs publiques et nos manières de vivre lui interdisent ce régime de primitive ignorance qui, dans notre milieu social, l'exposerait en l'abaissant et la priverait de qualités aimables qui, jointes à ses dons de nature, sont la sauvegarde de sa dignité en même temps que les sûrs moyens d'un empire tout légitime.

D'autre part, la recherche des vérités abstraites et spéculatives n'est point du ressort des femmes, et elles n'ont que faire d'étudier les sciences, qui passent leur esprit ou ne leur sont d'aucun usage. La raison qu'il faut cultiver chez la femme est « une raison pratique » : les motifs des actions, le jeu des sentiments, les passions, voilà son étude. Faible, elle doit connaître ces choses pour se conduire, pour se garder contre les jugements de l'opinion et pour suppléer par la clairvoyance à la force qu'elle n'a pas.

Voilà « sa mécanique », qui est plus puissante que la nôtre. Lire dans les cœurs, deviner les sentiments ou les faire naître, ce sera toute sa science. Pour l'acquérir elle doit regarder, observer ; le monde est le livre des femmes.

La jeune fille verra donc le monde de près. Si l'on se récrie contre les risques, si l'on en craint l'épreuve pour elle, c'est qu'on a mal préparé son esprit et son cœur : c'est le défaut du couvent, et si le couvent est nécessaire, c'est que l'éducation de famille n'est plus possible dans un train de société si mêlé, que la vie paisible et bienfaisante du milieu domestique n'existe presque plus. Une jeune fille avertie, formée par des parents judicieux et dévoués, n'a rien à craindre du monde. On ne l'a pas sèchement sermonnée, longuement moralisée; on ne lui a pas fait sur la vertu et sur le péché ces tristes leçons qui donnent la peur du devoir plus que celle du mal : on lui a fait connaître ses obligations et ses droits, on lui en a montré l'accord, on lui a fait aimer ses devoirs comme les garants de son bonheur et les titres de son empire. Les idées trop sublimes n'auraient pas autant d'effet. Sa sagesse est mieux assurée quand on lui a fait voir l'intérêt qu'elle y a, non pas l'intérêt sensible et grossier, mais celui qui a trait au respect, à l'estime, aux hommages qu'elle doit attendre et aux tendres sentiments qu'elle souhaite d'inspirer à un cœur honnête.

III

Il ne saurait être question de mettre en parallèle l'éducation de Sophie et celle d'Émile : car s'il fallait estimer la valeur respective de l'une et de l'autre, il y aurait à tenir trop de compte de la brièveté courante des pages consacrées en propre à Sophie et qui, loin de former un pendant à l'*Émile*, ne sont qu'un épisode dans le traité. Puis, rien ne se ressemble moins que ces deux éducations; mais la diversité en est instructive par elle-même et il faut, avant de recueillir nos impressions et de porter un jugement sur

l'éducation de Sophie, marquer en passant le petit nombre de traits généraux par où elle rappelle l'inspiration de l'*Émile* et ceux, bien plus nombreux que caractéristiques, par où elle forme un véritable contraste avec l'éducation d'Émile.

Le principe de régler l'éducation sur la nature, de conformer la marche et les procédés de l'une sur les indications et le développement de l'autre, d'avoir égard non seulement à la destination du sexe, mais à son caractère et à ses goûts, en tout temps, sans négliger la considération particulière de l'humeur et du naturel en chaque sujet pris individuellement : voilà un trait commun de la pédagogie de Rousseau à l'égard de Sophie aussi bien que d'Émile. On en trouve un second dans le précepte formel de ne pas tyranniser par une discipline maussade l'attention de l'enfant, et de justifier les soins qu'on lui impose en les lui rendant même attrayants. Le souci de former l'esprit plutôt que de le remplir, selon la maxime de Montaigne, est le même à l'égard de Sophie que d'Émile ; et, des deux côtés, le temps venu, même appel au cœur et à la raison, même franchise, sans ton de prédication, sans sermons moraux et pédantesques.

Les traits de dissemblance entre l'éducation de Sophie et celle d'Émile sont tellement saillants et nombreux qu'il suffira de signaler les plus sensibles. On peut dire que l'éducation de la femme est orientée dans un tout autre sens que celle de l'homme pour Rousseau. Peut-être sera-t-on tenté de croire qu'il n'a été aussi réservé à l'égard de l'éducation des filles, que parce qu'il ne s'est pas donné le temps d'y rêver à loisir et de s'emparer de la matière en maître utopiste. Et pourtant, dans sa brièveté, l'étude sur Sophie marque une certaine maturité de réflexion, une

décision de pensée et de vues qui donneraient à croire que, si Rousseau a été sur ce chapitre aussi sobre et aussi prudent, c'est par l'effet d'un jugement arrêté ou plutôt d'un sentiment profond, et nullement par un dédain du rôle de la femme envisagé comme secondaire, ou par une sorte de fatigue succédant à l'effort des quatre premiers livres de l'*Emile*. Toujours est-il que Rousseau, dans son esquisse de l'éducation féminine, outre une abondance infiniment moindre de détails, d'analyses et de prescriptions, nous surprend par la souplesse avec laquelle il change de ton, se gardant bien de faire de Sophie un Émile femelle, et se contentant d'en faire la femme qu'il faut, suivant lui, à Émile. Encore est-il vrai qu'il n'a pas tant songé à la former, même en cette mesure, selon le type d'Émile, qu'à fixer en sa personne les traits sous lesquels lui apparaissait l'idéal tout humain, fort modeste et bien féminin qu'il s'était fait de la jeune femme.

Point d'exercices virils, une instruction qui n'a rien non plus de viril et qui pourra sembler, même pour une femme, un peu frugale; la considération du qu'en dira-t-on et de l'opinion substituée à celle de l'utilité; dans l'enfance, l'assujettissement qui prévient la dissipation chez les filles au lieu de la liberté qui fait du jeune garçon un polisson avant d'en faire un homme; puis une précocité beaucoup plus grande de l'éducation morale et religieuse et, sur ce dernier point, l'autorité remplaçant l'examen; enfin l'encouragement au babil et la fréquence des questions posées, dont on est si sobre pour Émile : tels sont les points d'opposition les plus remarquables entre le système d'éducation d'Émile et le plan d'éducation de Sophie. Ajoutons que Sophie est élevée non à la campagne, aux mains d'une gouvernante, comme Émile l'est aux

mains d'un précepteur, mais dans sa famille. De plus, au lieu de trois périodes qui divisent l'éducation d'Émile, — celle du corps et des sens, celle de l'intelligence et de l'étude, celle du cœur, de la conscience et des facultés sociales, — l'éducation de Sophie est divisée simplement par Rousseau en deux époques, dont la seconde commence au moment où l'enfant se fait jeune fille et juge déjà des choses par elle-même.

Si l'on veut maintenant porter un jugement motivé sur la manière dont Rousseau a compris l'éducation féminine, il faut moins regarder au portrait si heureusement tracé de Sophie qu'à l'ensemble des idées que Rousseau s'est faites, et qu'il a très clairement énoncées sur la femme, sur sa nature, ses goûts, ses aptitudes, sur son rôle et sa destination. Rendons justice d'abord au tact dont il fait preuve, au sentiment sage et parfois délicat qui a conduit sa plume sans effort, dans une matière où le sentiment même a égaré plus d'un écrivain honnête au demeurant, mais plus lyrique que mesuré, et dans un sujet où le moindre écart eût paru un manque de goût et une irrévérence choquante. On voit que Rousseau, qui a si bien exprimé dans l'occasion l'influence de la femme sur la politesse, en a le premier ressenti les effets. Sa plume sérieuse et discrète ne se permet nulle part, ni les tendresses caressantes dont Michelet, plus tard, aura le secret et comme le génie, ni les réticences hardies qui auraient été fort déplacées dans un traité d'éducation, ce traité touchât-il, comme l'*Émile*, à la question du mariage. Sans prendre le ton paternel, Rousseau se sauve partout, ou plutôt il ne se risque pas : il est respectueux, naturel et aisé ; en 1761, cela est d'un bel exemple.

Lui qui veut avant tout que la femme soit femme, com-

ment l'a-t-il comprise? Il y a deux manières de méconnaître la femme et de ne pas l'entendre, soit qu'on demeure indifférent et fermé au naturel féminin, à cet ensemble de goûts, d'aptitudes, de besoins, de manières d'être ou de sentir qui sont d'essence féminine, — soit qu'on omette quelqu'une des attributions qui forment le rôle social ou domestique de la femme.

Rousseau, sur le premier de ces deux points, est assez heureux : il a démêlé fort exactement les traits distinctifs du naturel féminin chez l'enfant, la jeune fille et la femme faite; il s'est montré vrai, sans viser à être profond, quand il a signalé comme bonnes à utiliser pour l'éducation des femmes certaines imperfections communes et de nature, où sommeille le germe de qualités futures. La précocité de la nature féminine, l'éveil du goût par le désir de plaire et celui des facultés morales par le goût, voilà des traits d'une observation juste et fine. Sans faire de la femme un être raisonneur, Rousseau n'en veut pas faire non plus un être uniquement sensitif; mais une personne qui à la fois sent et comprend, observe et devine, va à ses fins par des moyens à elle, se tient à sa place, s'y trouve bien et en tire admirablement parti. La clairvoyance et le tact de Rousseau sur tous ces points l'ont fort bien servi dans toute la partie de ses maximes pédagogiques qui s'y rapporte.

A-t-il aussi bien jugé de la destination de la femme? A-t-il aperçu son rôle dans son entier, et le plan d'éducation qu'il trace est-il propre à y satisfaire de tout point? L'épouse, la maîtresse de maison, la mère chargée d'instruire ses enfants et de les diriger moralement et physiquement, voilà toute la femme, celle du moins que le moraliste pédagogue aura à considérer. Or, Rousseau

ne songe pas assez à la mère, il pense uniquement à l'épouse ou plutôt à son mari, à Émile, quand il dit que le tout de la femme, en quelque sorte, est de plaire; il pense à la maîtresse de maison, reine d'un cercle intime, quand il pare Sophie de toutes les qualités modestes et avenantes qui feront la joie et le charme d'une petite société choisie d'honnêtes gens; il dirige toute l'éducation de Sophie dans cette double pensée et ne prévoit la mère que d'une manière tout accessoire. A-t-il cru que la fonction maternelle ne demandait pas une lointaine préparation, et que les qualités générales du cœur et de l'esprit, chez une honnête femme élevée avec soin, devaient suffire à des obligations d'un genre fort grave et tout nouveau? L'habitude, prise de loin, de l'assujettissement; une familiarité, peut-être trop discrète et presque musquée, avec les soins du ménage; un régime très sobre de vivre, et plus délicat encore que substantiel, c'est tout ce que Rousseau prévoit et dispose en vue de la maternité future.

Sans doute, au premier livre de l'*Émile*, quand il s'agit de son disciple au berceau, Rousseau trace en des paroles éloquentes, justes et pleines de sentiment, le devoir de la mère : il fut, on le sait, l'apôtre chaleureux de l'allaitement maternel, et on aime à croire que ce rappel impérieux aux devoirs du cœur et de la nature n'eut pas alors pour unique effet de faire naître cette aimable fureur et cette vogue mondaine de l'allaitement, qui fut, un temps, une sorte de coquetterie: la *vanité du sein*, comme l'appelle Mme de Genlis. Mais allaiter n'est pas tout : la mère a une fonction morale et intellectuelle, c'est elle qui sera la première institutrice de ses enfants, et plus elle pourra pousser loin et maintenir, tout en la resserrant peu à peu, son action morale et instructive, mieux il vaudra. Puis l'hygiène,

les soins du corps et le gouvernement de la santé des enfants, la médecine préventive et curative du foyer : autre fonction qui est d'une importance trop méconnue. Si l'éducation de la femme n'a pas profondément empreint dans son esprit la pensée que le devoir de la mère s'étend rigoureusement à tout cela, et si elle ne lui a donné par avance les moyens d'y pourvoir en lui procurant les notions positives de psychologie morale, d'hygiène et de physiologie élémentaire qui y sont indispensables, il faut dire que la femme a été élevée pour son mari et pour la société du monde, mais non pas pour ses enfants ; on a oublié la mère. M. Herbert Spencer (1) ne l'oublie pas, lui, dans un livre récent où il s'est fort inspiré de Rousseau sur d'autres points.

Après la réserve importante que nous venons de faire, et en ne considérant plus dans Sophie que l'épouse et la maîtresse de maison, la femme du foyer conjugal et de la société intime, voyons si le plan d'éducation et le programme d'instruction tracés par Rousseau répondent à ce que lui-même s'est proposé. Femme aimable, capable de retenir et de gouverner doucement un mari qui est homme et qui sait se conduire ; femme sûre d'elle-même et en état de se défendre en toute occasion des pièges du monde, tout en faisant honneur à son mari et en exerçant autour d'elle un empire gracieux : telle doit être la femme, selon Rousseau, telle sera Sophie. Or, je ne sais si la moyenne des contemporains de Rousseau, j'entends parmi les gens de goût qui ont de l'âme et de l'esprit, se fussent tenus satisfaits de la culture de Sophie et du fonds très léger de ses

(1) *De l'éducation morale, intellectuelle et physique*, 1 vol. Germer-Baillière, 1879.

connaissances réelles. Ou si l'on pense que, parmi cette frivole société de 1761, Sophie eût paru, au contraire, une femme instruite pour son temps, je doute qu'au nôtre Sophie, à si bon compte, pût faire figure et tenir sa place soit au foyer, dans le tête-à-tête avec un homme élevé comme Emile, soit au salon, avec ses visiteurs ou ses hôtes. Sophie a lu *Télémaque*, comme Emile a lu *Robinson Crusoé;* elle sait écrire, calculer, elle dessine, chante et brode; elle a des talents aimables et modestes; mais sa conversation de chaque jour, que sera-t-elle? L'ascendant que Rousseau lui veut sur ce qui l'entoure, et sur son mari d'abord, c'est à peu de frais, semble-t-il, qu'il le lui concède. Il ne consent pas même qu'une femme ait « des clartés de tout » ; et s'il la veut savante, ce n'est que dans l'art de pénétrer autour d'elle les sentiments et les mobiles journaliers des actions. Il faut bien le dire, cela ne suffit pas. Après la raison que nous venons d'en donner, il en est une encore, c'est que savoir c'est valoir, et que la personne veut être, chez la femme comme chez l'homme, ennoblie par la pensée. Voilà pour l'instruction; que dire de l'éducation? La considération de l'opinion doit, sans doute, être beaucoup pour les femmes, et quand Rousseau y joint la règle du sentiment intérieur, il achève, sur ce point, d'être vrai. Quand il dit que l'une sans l'autre ne suffit pas, il dit fort bien, mieux encore quand il ajoute que la raison doit éclairer l'une et l'autre. Mais enfin le dernier motif et le principe régulateur de la conduite, quel est-il, selon Rousseau, pour la femme? Ce n'est ni la pensée religieuse, ni même une pensée véritablement morale; c'est l'intérêt épuré, d'une part, et, de l'autre, le sentiment des convenances, forme supérieure du goût.

Ici encore, ne manque-t-il pas quelque chose? On a

reproché à Rousseau, avec une sévérité qui nous semble excessive, d'avoir fait de Sophie, c'est-à-dire de la femme, non une personne existant pour soi, mais un objet aimable et créé pour plaire, dans une sorte de dépendance perpétuelle. Il nous paraît seulement que Rousseau n'a pas assez fait de la femme une personne véritablement morale ; nous bornons là notre critique : car, pour le surplus, notre pensée est que Sophie est bien véritablement une personne, ayant d'indépendance, d'action, d'empire même, ce qu'il lui en faut à son foyer et dans le cercle de sa vie quotidienne. Ce qui manque un peu à Sophie, c'est l'indépendance d'un esprit instruit et pénétré de la loi morale, principe de liberté et de dignité pour la personne. Elle a, par la forme de son éducation et dans la pensée de Rousseau, la clairvoyance d'analyse et d'observation qui fait, dans le ménage et dans la vie, la bonne politique et la bonne tenue ; mais dans les grands périls, dans les crises, saurait-elle où se prendre ?

Il ne faut pas cependant que des imperfections regrettables nous fassent perdre de vue ce qu'il y a de bon et de méritoire dans la pédagogie féminine de Rousseau. Voulant en marquer les faiblesses, nous avons dû écarter un moment l'image attrayante de la personne de Sophie : il ne faut qu'y revenir et l'évoquer telle que Rousseau l'a tracée, pour sentir vivement ce qu'il eut d'intentions excellentes et même d'inspirations heureuses dans les quelques pages qu'il a consacrées à l'éducation des filles.

P. Souquet.

RECHERCHES SUR L'HISTOIRE

LA PRATIQUE

ET L'ENSEIGNEMENT DE LA STÉNOGRAPHIE

(Suite) (1).

L'appui prêté aux envahisseurs par de nombreux aventuriers au milieu desquels se trouvent des notaires étant indiqué par quelques exemples, il reste à établir que les notes ont été constamment en usage jusqu'à la disparition de la langue latine.

Les auteurs que j'ai cités jusqu'à ce moment sont connus, et il sera facile au lecteur qui désirera vérifier les textes de se reporter à leurs ouvrages, qui figurent dans toutes les bibliothèques; mais il n'en est pas tout à fait de même pour quelques-uns de ceux dont il me reste à parler; de plus je crois être, sur le point à traiter, en complet désaccord avec les écrivains qui m'ont précédé, en ce sens que, selon eux, les notes ont à peu près disparu pendant les invasions et la période mérovingienne pour ne reparaître que sous Charlemagne et ses successeurs, tandis que j'affirme, au contraire, que la sténographie latine, appliquée surtout comme écriture abréviative, a toujours été employée sous les rois de la première dynastie et enseignée, comme la grammaire et le calcul, dans les derniers asiles où s'était réfugiée la vie intellectuelle. Il me sera donc permis de reproduire *in extenso* en note les textes dont j'invoque l'autorité, ce qui évitera d'ailleurs à ceux qui voudront remonter aux sources des recherches assez longues et la lecture

---

(1). Voir les numéros de janvier et avril 1880.

d'ouvrages qu'il n'est pas toujours facile de se procurer.

L'empire d'Occident a disparu; les Goths, les Francs et les Burgondes se sont partagé la Gaule; les Lombards établissent leur domination en Italie. Recherchons dans les Chroniques et les Chartes, dans les vies des saints et les ouvrages qui nous restent de cette époque, si les notes tironiennes sont encore usitées et suivons-en l'application. Trois hommes dignes de foi en raison de leurs fonctions nous apportent à cet égard de précieux témoignages.

Le premier, Sidoine Apollinaire, évêque de Clermont en 472, a assisté à la chute de l'Empire et à la prise de sa ville épiscopale par les Goths. Il parle, dans une de ses lettres à l'évêque Faustus, de clercs qui écrivaient, à l'aide des notes, ce que la vitesse de parole de la personne qui dictait ne leur permettait pas de recueillir avec l'écriture usuelle (1).

Il a aussi composé pour un jeune notaire une épitaphe dont la partie principale peut se traduire ainsi : Ce sépulcre est celui du jeune Xanthias, qui fut enlevé par une mort cruelle, alors que, d'un stylet rapide, déjà il était habile à écrire en notes autant de lettres et de mots qu'un homme dans le feu d'un discours peut en prononcer (2). »

---

(1) *Caii Sullii Sidonii Apollinaris Arvernorum episcopi Opera.* Epist. IX, lib. IX, domino papæ Fausto : « Capti hospitio genua complector, jumenta sisto, fræna ligo, sarcinas soluo, quæsitum volumen invenio, produco, lectito, excerpo, maxima ex magnis capita defrustrans. Tribuit et quoddam dictare celeranti scribarum sequacitas saltuosa, compendium, qui comprehendebant signis quod literis non tenebant...»

(2) « Hoc, hoc sepulcrum respice,
Qui carmen et musas amas,
Et nostra communi lege
Lacrimando titulo nomina,
Nam nobis pueris simul,
Ars varia, par ætas, erat,
Ego consonanti fistula

On remarquera ici, comme dans les autres textes d'ailleurs, que l'instrument dont les notaires faisaient usage est toujours le stylet ou poinçon de métal.

En 554, sous Clotaire Ier et ses fils, Haribert qu'il excommunia, Hilperic et Sigebert, les maris de Frédégonde et de Brunehaut, qu'il tenta vainement de réconcilier, l'évêque de Paris, saint Germain, avait aussi un notaire auprès de lui, ainsi que nous l'apprend son contemporain Venantius Fortunatus (1).

L'emploi des notes sous les Mérovingiens est confirmé encore plus nettement par un autre prélat, saint Ouen, l'auteur de la vie de saint Éloi, son ami, trésorier de Dagobert, et nommé en 640 évêque de Noyon. Son ouvrage, très intéressant au point de vue historique, débute par une préface dans laquelle il s'élève avec violence contre l'étude des anciens auteurs latins et grecs : « Quand les enseignements de l'Église, dit-il, auraient le charme de

---

Sidonius acris perstrepens,
Hoc carmen, hæc ara, hic cinis,
Pueri sepulchrum est Xanthiæ,
Qui morte acerba raptus est,
Jam doctus in compendio
Tot literarum et nominum
Notare currenti stylo,
Quot lingua currens diceret.
Jam nemo superaret legens,
Jam voce herili cœperat
Aurem vocari ad proximam.
Heu morte propera concidit,
Arcana qui solus sui
Sciturus Domini fuit. »

(*Glossarium mediæ et infimæ latinitatis* cum supp. D. Carpentieri, Firmin Didot, 1845, t. IV, p. 643.)

(1) « In tantum quoque sacris amplificatus provectibus etiam diem beati sui transitus ita prædixit, ut subdimus. Ante aliquos dies vocans ad se *notarium suum*, imperat in cubiculum supra lectum suum scribere hoc tantummodo : quinto Kalendas Junias. » (*Vita Sti Germani.*)

l'éloquence à leur disposition, ils doivent l'éviter : car l'Église parle non pas à d'oisifs sectateurs des philosophes, mais à tout le genre humain. Que nous sert de lire les arguments des grammairiens qui paraissent plutôt faits pour renverser que pour édifier? A quoi peuvent nous être utiles Pythagore, Socrate, Platon, Aristote? Que rapportent à ceux qui les lisent les chants de *ces poètes scélérats*, Homère, Virgile, Ménandre (1)? Et Salluste, Hérodote, Tite-Live, de quelle utilité sont-ils à la famille chrétienne? »

Il me semble que cet évêque n'est pas de ceux qui ont dû contribuer à la conservation des chefs-d'œuvre dont il qualifie de si belle manière les auteurs, et nous sommes bien ici dans ce VIIe siècle où la civilisation est presque éteinte, au moment où la barbarie est répandue partout.

Après ce début, digne du temps où il vivait, saint Ouen raconte longuement la vie de l'homme qui a été consacré à l'épiscopat le même jour que lui; puis il termine par le récit des miracles dus aux reliques du saint; ce sont des guérisons de moines atteints les uns de fièvre tierce ou de cécité, les autres de boiterie, de douleur au pied, etc. L'ouvrage achevé, l'auteur l'adresse à un de ses collègues, Robert, avec une lettre ainsi conçue :

« Nous vous envoyons, très cher frère, par le porteur de cette lettre, la vie du bienheureux Eloi, que nous avons écrite dernièrement, et que nous soumettons à votre critique. Nous vous prions, laissant un instant de côté vos occupations de chaque jour, d'examiner promptement cette étude et si, par hasard, par notre faute ou par le peu de soin des notaires dans le tracé des mots ou des syllabes, vous y

(1) « Quid sceleratorum næmiæ poetarum, Homeri videlicet, Virgilii, et Menandri, legentibus conferunt? » *(Vita Sti Eligii episcopi*, Prologus.*)*

trouviez quelque chose à blâmer, de le corriger soigneusement avec votre sagesse habituelle, puis de nous retourner ce travail corrigé. Adieu, et daignez ne pas différer ce dont nous vous prions (1). »

A cette lettre, l'évêque Robert répond par une autre dans laquelle il déclare n'avoir trouvé rien à modifier dans l'œuvre que saint Ouen lui a transmise, et dont il le félicite (2). Les termes dont ils se servent tous deux démontrent que la fonction des notaires était surtout alors celle de secrétaires, auxquels on dictait des lettres ou des ouvrages qu'ils écrivaient rapidement au moyen des notes tironiennes et

(1) « Epistola Audoeni ad Robertum. Domino sancto, et a nobis in charitatis vinculo jugiter amplectendo, Rodoberto Papæ, Dado salutem. Vitam beati Eligii, quam nuper, frater carissime, descripsimus, per præsentem latorem strenuitati argutiæque vestræ concertandam direximus. Quæsumus ergo ut sepositis paululum curis exterioribus, studium illic adhibeas quantociùs, et si quid forte aut meâ, aut notariorum incuriâ in verbis, vel syllabis incompositum, aut minus aptum deprehenderis, juxta prudentiam tibi collatam studiosè emendes; nobisque demum emendata restaures. Vale in Domino, et noli, frater, differre quod quæso. » — *(Vita sancti Eligii Episcopi Noviomensis* R. P. D. Edm. Martene ex codice M. S. Monasterii S. Audoëni.)

(2) « Epistola Rodoberti ad eumdem Audoenum. Domino verè sancto culmine Apostolico sublimato, mihique modis omnibus venerabiliter præferendo, Domino et Patri Dadoni Papæ, Rodobertus peccator. Decreveram quidem gratificæ jussioni vestræ, venerabilis Pater, obtemperare, nisi imperitiæ meæ prudentia vestra in dictandi studio tantopere obviasset. Totum itaque volumen, quo vita sancti continetur Eligii, à summis ad ima usque solerti, ut jusseras, curâ quidem percurrens, nihil omnino quod adjicere, emendareque deberem usquam potui reperire, sed magis potiùs quod admirarer, venerarer, præferrem et prædicarem. Et ut verè fatear, pinxisse mihi illic videris sanctitatis tuæ, imoque beatissimi Antistitis Eligii, integerrimam formam, ita ut nihil prorsus defuerit ex cunctis Sancti virtutibus, quod non potentatu verborum per singula investigaveris, ventilaveris, celsoque in sublime faro sustuleris. Undè equidem animo jam meo ex ejus ubertate refoto, exemplaria etiam integerrimi voluminis Fratribus mihique confecto, totumque demùm volumen illibatum sanctitati vestræ remissum. Orationum vestrarum supplex quæso suffragium Domne semper, Dado. » — (D.-L. d'Achery, *Spicilegium*, t. II, p. 76 et s. La vie de saint Eloi y occupe 44 pages in-folio à 2 colonnes.)

qu'ils transcrivaient ensuite en lettres usuelles. Ajoutons encore que Dade, autrement appelé Audoenus, et connu sous le nom de saint Ouen, avait été référendaire ou chancelier du roi Dagobert Ier, et qu'à ce titre, non seulement il avait des notaires sous ses ordres, mais qu'il était habitué lui-même à écrire en notes.

Jusqu'à ce moment nous n'avons pu invoquer que des passages d'auteurs parlant des notaires et des évêques, les seuls lettrés de ces siècles barbares, qui les employaient; mais au point où nous en sommes arrivés, une autre série de preuves vient compléter les premières : ce sont les notes tironiennes tracées sur les manuscrits qui nous sont restés. De cette époque, en effet, datent les plus anciennes chartes mérovingiennes que nous possédions. Il en existe notamment un certain nombre au musée des Archives, où l'on peut voir la signature du référendaire suivie de mots et parfois de phrases en écriture abréviative.

Un diplôme sur parchemin de Clovis III, du 5 mai 692, relatif à un jugement rendu au profit de l'abbé de Saint-Denis, est signé par le référendaire Aghilus, et dans un parafe compliqué, après son nom, se trouvent en notes les mots : *relegit et subscripsit publice* (1).

Un acte de Childebert III, daté du 13 décembre 695, faisant don aux religieux de Saint-Denis d'une terre située dans le Berry, porte la signature de Vulfoalecus, référendaire, précédée des mots en notes : *in nomine Christi*, et suivie de *in perpetuum. Ordinante Pipino majoredomus*, également en notes et formant corps avec la signature du référendaire qui les a tracées de sa main. Les caractères écrits largement et sans hésitation indiquent qu'il était

(1) Arch. de l'Empire, K 3 n° 4; abbaye de Saint-Denis.

un praticien exercé. Le maire du palais dont il est question dans ce diplôme, est Pépin d'Héristal, père de Charles Martel, le véritable fondateur de la puissance de cette famille, dont le plus illustre représentant a été Charlemagne.

Dans une autre charte de Chilbebert III, du 14 mars 697, concernant un jugement rendu contre un nommé Drogon et sa femme, qui contestaient à l'abbaye de Tussonval la propriété de la terre de Noisy, la suscription est précédée d'une invocation monogrammatique où se trouvent en notes les mots : *ante omnia Christus* (1).

Les rois signaient souvent ces actes de leur main, en faisant précéder leur nom d'une invocation ou d'une croix, à laquelle sont quelquefois joints les mots *in nomine Christi* écrits en notes. L'un de ces actes, sur papyrus, rédigé en 625, le plus ancien qui soit conservé en original, est de Clotaire II ; un autre de 653, signé de Clovis II et confirmant des biens et privilèges de l'abbaye de Saint-Denis, est contresigné par plusieurs évêques au nombre desquels figure saint Éloi, qui a écrit en lettres capitales : IN CHRISTI NOMINE ELIGIUS EPISCOPUS SUBSCRIPSI.

Comme dernier exemple, citons encore une charte de Théodoric faisant don à une abbaye des propriétés du duc Adalric, qui s'était joint aux Austrasiens, et dont les biens avaient été confisqués. Elle se termine par ces mots : Donné le 4e jour du mois de septembre, 4e année du règne de Théodoric, roi, Glybertus, notaire » (2).

(1) Arch. de l'Empire, K. 3, n° 12, abb. de Saint-Denis.

(2) Antiquum Besuensis Abbat. Chronicon, authore Joanne, monacho.

An 681. « Incipit præceptum regis Theodorici. Merito beneficia, quæ possident, amittere videntur, qui non solùm largitoribus ipsorum beneficiorum ingrati existunt, verùm etiam infideles eis esse comprobantur. Ad hujusmodi igitur exemplum postquam omnibus patefactum est,

La présence fréquente des notes tironiennes dans les chartes et diplômes ne laisse pas de surprendre quelque peu. On l'a expliquée surtout par le désir qu'avait le rédacteur ou le signataire de protéger l'acte contre l'habileté des faussaires, parce que l'on pensait que les signes sténographiques ne devaient être connus que d'un petit nombre de scribes (1). Mais, sous l'Empire, les notes étaient apprises aux jeunes enfants; les procédés d'enseignement étaient restés à peu près les mêmes sous les rois de la première race, et nous verrons tout à l'heure Charlemagne prescrire encore leur étude dans les écoles. Ceux qui avaient reçu quelque instruction n'ignoraient donc pas quelle était leur valeur et ne pouvaient être arrêtés par la copie de signes représentant des termes très usités, tels que *in perpetuum, legit, subscripsit, recognovit*, d'un tracé beaucoup plus facile à imiter que les parafes compliqués qui les entourent. Pour moi, je n'y vois qu'une preuve de plus de la fréquence de l'usage des notes; ceux qui les pratiquaient les avaient, en termes de métier, dans la main, et les utilisaient partout comme écriture abréviative.

Si les notes restaient usitées en France, elles n'étaient

---

qualiter Adalricus dux, Deo sibi contrario, nobis infidelis apparuit, et se Austrasiis consociavit, ut adversum nos et nostros fideles scelera sua, id Dominus Deus permisisset, exercuisset, nos propter ipsum facimus omnes res suas ad nostrum fiscum jussimus revocari.... » Suit le don, au monastère, des biens d'Adalric.

« Et ut hæc præceptio firmior habeatur, et futuris temporibus inconvulsè teneatur, manus nostræ subscriptionibus eam decrevimus robarare.

« Signum Theodorici regis.

« Datum mense septembri die IV, anno IV regnante Theodorico Rege,

« Glybertus notarius. »

(*Spicilegium*, t. II, p. 40.)

(1) Musée des Archives Mérovingiens, observations générales. J. Tardif, p. 2, col. 2, Paris, 1872.

pas tombées en désuétude à Rome, et les papes, continuant les traditions de leurs prédécesseurs Clément et Fabien, avaient aussi, comme nos évêques, des notaires à leur service. L'un d'eux, Vigile, qui vivait du temps de Justinien (an 540), et qui, bien que souverain pontife, était un homme violent, mécontent du sien, lui donna un tel soufflet qu'il en mourut (1). Accusé de meurtre, chassé par la population qui, au moment du départ du navire qui l'emportait, le cribla de pierres et d'ordures (2), ce prélat se réfugia à Constantinople, où — c'était une habitude sans doute — il confirma de même un officier de l'Empereur, qui le renvoya néanmoins sans disgrâce.

Quelques années après, en 555, son successeur, Pélage, faisait effectuer la restitution de vases sacrés par son notaire Valentin (3).

L'institution des notaires régionaux, créée par le pape Clément, l'an 93 (4), existait toujours; en 237, le pape Anterus avait été mis à mort pour l'avoir encouragée (5).

---

(1) « Tunc Romani fecerunt suggestiones suas contra Vigilium, eo quod cum consilio ejus depositus fuisset Silverius beatissimus Papa, mandantes Augustæ : Suggerimus pietati tuæ, quia male agit Vigilius cum servis suis Romanis et cum ipsa plebe sua, et quia homicidam illum accusamus. Sic est in furorem vérsus, ut daret alapam notario suo, qui mox ad pedes ejus cadens, expiravit. »

(Anastasii S. R. E. Bibliothecarii Historia de Vitis Romanorum Pontificum. Paris, 1649.)

(2) « Videntes Romani quod movisset navis, in qua sedebat Vigilius, tunc cœpit populus jactare post eum lapides, fustes, cacabos, et dicere : Fames tua tecum, mortalitas tecum; male fecisti Romanis, male invenias ubi vadis. » *(Id.)*

(3) « Eodem tempore præposuit Valentinum, notarium suum, timentem Deum, et restitui fecit omnia vasa aurea et argentea, et pallia per omnes Ecclesias. » *(Id.)*

(4) « Hic fecit septem regiones dividi notariis fidelibus Ecclesiæ, qui gesta martyrum sollicite et curiose unusquisque per regionem suam diligenter perquirerent. » *(Id.)*

(5) « Hic gesta martyrum diligenter a notariis exquisivit, et in Ecclesia

En 238, elle avait été complétée par le pape Fabien, qui avait adjoint aux sept notaires sept sous-diacres, chargés de veiller à la copie en écriture usuelle de ce que ceux-ci avaient écrit en notes (1).

En 336, sous le pape Jules, elle avait un chef qui prenait le titre de *primicerius notariorum* ; celui qui venait ensuite était le *secundicerius*. Au lieu d'écrire les actes des martyrs comme leurs prédécesseurs, les notaires étaient dès lors chargés d'un service de chancellerie et de la rédaction d'actes (2).

Ils étaient classés, comme corporation dans l'Eglise, après les prêtres, les diacres et les sous-diacres (3). A l'avènement des Carlovingiens, rien n'était modifié dans cette organisation. En 752, le roi des Lombards, Aistulf, persécutant les Romains, le pape Étienne lui envoie, porteurs de présents, le diacre Paul et Ambroise, chef des notaires (4). Il s'adresse ensuite au roi des Francs pour lui

---

recondivit, propter quod a Maximo præfecto martyrio coronatus est. » (*Loc. cit.*)

(1) « Hic regiones divisit diaconibus et fecit septem subdiaconos qui septem notariis imminerent, ut gesta martyrum in integro colligerent. » *(Id.)*

(2) Julius, anno Christi 336. « Hic constitutum fecit, ut nullus clericus causam quamlibet in publico ageret nisi in Ecclesia, et notitia, quæ omnibus pro fide ecclesiastica est, per notarios colligeretur, et omnia monumenta in Ecclesiam per Primicerium notariorum confecta celebrarentur; sive causationem vel instrumenta, aut donationes, vel commutationes, vel traditiones, aut testamenta. » *(Id.)*

(3) « Hic presbyteris et diaconibus et subdiaconibus atque notariis scutellas de adeptis hereditatibus obtulit, et alimoniis multis in periculo famis clero subvenit. » *(Id.* Vita Bonifacii II, anno 530.(

(4) « Inter hæc vero dum magna persecutio a Longobardorum Rege Aistulfo in hac Romana urbe, vel subjacentibus ei civitatibus extitisset, et vehemens ejusdem Regis sævitia immineret, illico isdem beatissimus Papa tertio Apostolatus ordinationis suæ mense disponens suum germanum sanctissimum, scilicet Paulum Diaconum, atque Ambrosium Primicerium plurimis cum muneribus ad eumdem Longobardorum

demander des secours et se rend auprès de lui. Or, ce roi, c'est Pépin, le fils de Charles Martel, et parmi les compagnons de voyage du pape qui venait le sacrer roi avec ses deux fils Charles et Carloman, l'histoire désigne Ambroise, *primicerius notariorum*, Boniface, *secundicerius*, Léon et Christophore, notaires régionaux (1). Comme nous l'avons vu, Pépin d'Héristal avait des notaires auprès de lui ; à la cour de son petit-fils, le service des notaires de Rome est en partie réuni. Charles et Carloman se lièrent alors avec eux, et Christophore, notamment, devint l'ami particulier de Carloman. Ce Christophore, notaire régionnaire en 754, est *primicerius* en 768, et son fils Serge, chancelier à cette date, est bientôt après *secundicerius* (2). Tous deux jouèrent un rôle des plus actifs dans les événements qui se succédèrent à cette époque en Italie et dans les luttes qui ensanglantèrent leur patrie. Chargés de missions auprès de Didier, roi des Lombards, ou des fils de Pépin, soutiens du parti franc à Rome, ils furent pris par les partisans de Didier et eurent les yeux crevés (3). Christophore

---

Regem Aistulfum ad pacis ordinandum atque confirmandum fœdera misit. » *(Id.*, Vita Stephani III.)

(1) « ...assumens ex hujus sanctæ Dei Ecclesiæ sacerdotibus, et clero, id est, Georgium Episcopum Ostiensem, Villarium Episcopum Numentanum, Leonem, Philippum ; Georgium et Stephanum Presbyteros, Theophylactum archidiaconum, Pardum et Gemmulum Diaconos, Ambrosium Primicerium, Bonifacium secundum, Leonem et Christophorum regionarios secum et cæteros. Quinta decima die mense Novemb. prædictæ septimæ Indictionis a civitate Papia movens suum in Franciam profectus est iter. » *(Id.)*

(2) « ...Christophorus Primicerius et ejus filius Sergius dudum quidem Sacellarius, postmodum Secundicerius... » *(Id.*, Vita Stephani IV.)

(3) « ... Isdem beatissimus Pontifex suos missos, atque litteras admonitorias dirigere studebat antedicto excellentissimo Carolo Regi Francorum et ejus Germano Carolomanno item Regi : imminentibus atque decertantibus in hoc sæpius nominatis Christophorus Primicerius et Sergius Secundicerius pro exigendis a Desiderio Rege Longobardorum

mourut bientôt des suites de ses blessures (1). Carloman devait, croyait-on, tirer vengeance des traitements odieux infligés à ses amis (2) ; mais l'arrivée des Francs se faisant attendre, le pape Adrien envoya encore auprès de Didier, pour essayer de négocier, Étienne, notaire régionnaire et chancelier (3).

C'était Charlemagne qui devait mettre fin à ces querelles entre la papauté et le roi des Lombards. Appelé à Rome par Adrien, il s'y rendit accompagné de son notaire Hitier, qui fut chargé d'écrire un acte de donation au Saint-Siège de diverses terres dont Anastase donne la nomenclature (4).

Le service de chancellerie à sa cour était fait par des notaires ; les chanceliers eux-mêmes, imitant leurs prédécesseurs de l'époque mérovingienne, écrivaient en notes diverses mentions sur les chartes qu'ils contresignaient après les lui avoir soumises. Un diplôme du 25 octobre 776, faisant un don de terres à l'abbaye de Hersfeld, se termine

---

justitiis beati Petri, quas obdurato corde reddere sanctæ Dei Ecclesiæ nolebat. Unde nimia furoris indignatione contra prænominatos Christophorum et Sergium exardescens ipse Desiderius nitebatur eos extinguere,

(1) « ...abstulerunt eosdem Christophorum et Sergium ab Ecclesia beati Petri Apostoli, et properantes cum pluribus Longobardis usque ad portam civitatis, ibidem eorum oculos eruerunt. Sicque prædictus Christophorus in monasterium sanctæ Agathæ deductus, ibidem post triduum ob dolorem ex oculorum effoditione vitam finivit. » *(Id.)*

(2) « ...Carolomannus Rex Francorum amicus existens prædictorum Christophori et Sergii paratus est cum suis exercitibus ad vindicandum eorum mortem Romam properandum... » *(Id.*, Vita Hadriani.)

(3) « ...direxit ad eumdem Desiderium Regem missos suos pro his omnibus, scilicet Stephanum notarium regionarium et Sacellarium, atque Paulum cubicularium... » *(Id.)*

(4) « ...et propria voluntate, bono ac libenti animo aliam donationis promissionem ad instar anterioris, ipse antedictus, præcellentissimus et revera christianissimus Carolus Francorum Rex ascribi jussit per Etherium religiosum ac prudentissimum capellanum et notarium suum, ubi concessit easdem civitates et territoria... » *(Id.)*

par ces mots : « Signum Caroli gloriosissimi regis. Unibaldus ad vicem Hitherii recognovi et subscripsi », suivis d'un parafe contenant les mêmes mots répétés en notes (1), Hitherius ou Hitier est le notaire désigné par Anastase comme ayant suivi l'Empereur à Rome.

Un autre diplôme sur parchemin du 31 mars 797, par equel un comte Theubald, ayant établi par le jugement de Dieu qu'il n'avait pas pris part aux complots de Pépin le Bossu, fils naturel de Charles, est remis en possession de ses biens qui avaient été confisqués, porte la signature du chancelier Archambauld avec la mention en notes : « In nomine Christi, relegi et subscripsi (2). »

(*A suivre.*) L. P. GUÉNIN,
Sténographe reviseur au Sénat.

(1) Wenk, *Hist. Hassiæ*, t. II; et Kopp Paleographia, t. I.
(2) Musée des Archives, Arch. de l'Empire K. 7. N° 15.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — On sait que la Prusse n'a pas encore de loi sur l'instruction publique. Tout le système de l'enseignement primaire y a été organisé par de simples ordonnances ministérielles, dont la principale est celle du 15 octobre 1872; ajoutons-y la loi sur l'inspection, du 11 mars 1872, qui a enlevé au clergé la surveillance des écoles, et les articles 21 à 26 de la Constitution prussienne.

Et à propos de cette constitution, octroyée par Frédéric-Guillaume IV à ses sujets et qui porte la date du 31 janvier 1850, qu'on nous permette une parenthèse. Lors du récent débat qui a eu lieu chez nous, à la Chambre, sur la question de la gratuité, certains orateurs ont prétendu que M. Paul Bert s'était trompé en disant qu'en Prusse le principe de la gratuité de l'instruction primaire était admis. Ces orateurs-là, si prompts à accuser un adversaire d'ignorance, ont simplement prouvé qu'eux-mêmes ne connaissent pas la Constitution prussienne. On lit en effet dans cette constitution, à l'article 25 : « Dans les écoles primaires publiques, *l'enseignement est gratuit.* » Seulement, il faut ajouter que, tout en proclamant le principe, la Constitution laissait à une future loi organique le soin d'en réaliser l'application; et cette loi n'ayant jamais été faite, la gratuité est restée en Prusse à l'état théorique, sauf dans un certain nombre de villes qui se sont décidées à l'établir de leur propre initiative.

Donc, pour en revenir à ce que nous disions en commençant, la Prusse n'a pas encore de loi sur l'instruction publique. Ce n'est pas qu'on n'ait essayé à plusieurs reprises d'en faire une. Dans les dernières années de son ministère, M. de Mühler, comprenant que les fameuses *Régalatives* avaient fait leur temps, présenta à la Chambre des députés un projet de loi organique sur l'instruction; mais la majorité libérale le repoussa. Un peu plus tard, le Ministre Falk, à son tour, prépara un autre projet, conçu dans un esprit fort différent; mais l'opposition que le Ministre rencontrait déjà dans certaines régions officielles le rendit hésitant, et il finit par conserver son projet dans ses cartons. Maintenant on annonce que M. de Pultka-

mer a résolu de doter enfin son pays de cette loi attendue depuis trente ans, et qu'il vient de mettre la question à l'étude. Que sera le projet de M. de Pultkamer? Il est malheureusement à craindre qu'il ne soit pas de nature à satisfaire l'opinion libérale.

— Les écoles primaires complémentaires *(Fortbildungs-Schulen)* appartenant à la municipalité de Berlin ont été fréquentées, durant le mois de février dernier, par un chiffre moyen de 3,970 élèves ; c'est la dixième école complémentaire, celle de la Reichenbergerstrasse, qui a atteint la moyenne la plus élevée, 1,362 élèves. Les écoles complémentaires fondées par des associations ont été fréquentées, à la même date, par 836 élèves ; ce qui donne, pour toutes les écoles complémentaires de Berlin, un chiffre de 4,806 élèves.

— Par suite d'une allocation nouvelle inscrite au budget prussien, la somme mise à la disposition du Ministre de l'Instruction publique pour pensions et secours aux instituteurs et institutrices admis à la retraite, se trouve portée à 556,540 marcs, au lieu de 297,758 marcs, chiffre de l'année précédente. Cette somme n'est point destinée au paiement des pensions auxquelles ont légalement droit les intéressés ; le montant de ces pensions continuera, comme par le passé, à être prélevé sur le traitement affecté au poste que le maître admis à la retraite avait occupé en dernier lieu (ce qui diminue d'autant le traitement du nouveau titulaire) ; la subvention gouvernementale sera exclusivement employée à constituer en faveur des instituteurs et institutrices retraités des *suppléments* de pension ; une partie de cette subvention, un dixième environ, pourra en outre être affectée à des secours extraordinaires.

Angleterre. — Un bill important vient d'être présenté à la Chambre des Lords par le comte Spencer, président du Comité du Conseil privé pour l'éducation (1). Ce bill

(1) L'Angleterre n'ayant pas encore de Ministère de l'Instruction publique, l'administration de l'enseignement primaire public y est organisé de la manière suivante. Le Conseil privé de la reine *(Her Majesty's Privy Council)* choisit dans son sein, depuis 1839, un comité qui porte le nom de « Comité du Conseil privé pour l'éducation » *(Committee of the Privy Council on Education)*. Ce Comité constitue le « département d'éducation ». Le président du Conseil privé (actuellement lord Spencer) est en même temps président du Comité ; il est assisté par un

propose d'instituer la fréquentation obligatoire de l'école primaire dans toutes les localités de l'Angleterre et du pays de Galles où les *Schools Boards* ne l'ont pas encore établie, au moyen d'un règlement local. On se rappelle que, selon les chiffres donnés par M. Mundella dans son discours de Sheffield, les localités actuellement soumises à l'obligation comprennent une population de sept millions d'habitants, généralement la plus pauvre et la plus ignorante de l'Angleterre.

Nous aurons l'occasion de revenir sur le bill de lord Spencer, lorsqu'il sera discuté par le Parlement.

Autriche. — Dans une de ses dernières séances, le conseil municipal de Vienne a voté, à l'unanimité et sans débats, une résolution par laquelle il se prononce énergiquement contre la tendance à subordonner l'école à l'Église, qui se fait jour depuis quelque temps dans les sphères gouvernementales. Voici le texte de la résolution :

« En présence des tentatives manifestées par les propositions des députés prince Lichtenstein et Lienbacher, ainsi que par l'adresse de l'épiscopat bohême au Ministère des Cultes et de l'Instruction publique, tendant à modifier la législation autrichienne sur l'instruction primaire dans un sens réactionnaire, et plus spécialement clérical ; en présence aussi des changements accomplis dans le personnel de l'administration supérieure des Cultes et de l'Instruction publique, le conseil municipal de la ville de Vienne déclare qu'il considérerait une modification des bases libérales de la législation sur l'instruction primaire comme une grave atteinte aux intérêts essentiels de la population, et comme une entrave des plus dangereuses apportée au développement de la prospérité nationale ; en conséquence il est décidé à combattre toute tentative de ce genre par tous les moyens que la loi met à sa disposition. »

D'autre part, de nombreuses protestations s'élèvent en Bohême contre l'adresse rédigée par les évêques de cette province de l'empire. Une pétition a été signée par l'Association de la Jeune Bohême; une autre pétition a été envoyée à la Chambre des députés par trente communes;

---

autre membre du Conseil privé (actuellement M. Mundella), qui porte le titre de vice-président du Comité pour l'éducation, et qui est plus spécialement chargé de diriger la partie administrative du département.

on y lit : « Nous ne pouvons nous déclarer d'accord avec l'adresse des évêques bohêmes, qui demandent que l'école soit remise entre les mains du clergé. Nous sentons le devoir de protester énergiquement, et nous prions la Chambre des députés de repousser toute proposition tendant à une modification de la législation scolaire en ce sens. »

États-Unis. — Une célèbre Association pédagogique américaine, l'*American Institute of Instruction*, a tenu sa cinquante et unième session annuelle à Saratoga, du 6 au 8 juillet dernier. Parmi les sujets qui ont été discutés, nous remarquons les suivants : 1° le système dit « de Quincy » : M. Parker, surintendant des écoles de cette ville, était présent, et a indiqué les traits principaux de la méthode d'enseignement qui a donné, sous sa direction, de si remarquables résultats ; 2° la co-éducation des sexes : M. Philbrick, de Boston, a lu un rapport sur cette question, et sa conclusion a été que dans tous les pays, à mesure que la civilisation se perfectionne, il y a tendance toujours plus prononcée à la séparation des sexes en éducation ; dans la discussion, un orateur s'est prononcé en faveur de l'opinion soutenue par M. Philbrick, et trois autres ont défendu le principe de la co-éducation ; 3° l'avenir de la *common school*, c'est-à-dire de l'école primaire publique. Le Rev. Henry Ward Beecher, parlant sur cette question, a formé le vœu que l'école publique devînt la meilleure école, afin de pouvoir réunir sur ses bancs les enfants de toutes les classes de la population. « C'est une honte, a-t-il dit, que nos *common schools*, trop pauvrement organisées, ne puissent avoir que le rebut des autres écoles, où les enfants des riches vont recevoir une éducation meilleure que celle qui est donnée aux enfants des pauvres. Il faut que cela change. Il faut qu'il n'y ait pas d'église, pas de cathédrale, pas de riche hôtel, qui l'emporte en beauté sur les maisons où les enfants du peuple reçoivent l'instruction. »

Italie. — Le Ministre de l'Instruction publique, considérant les bons résultats donnés par les conférences pédagogiques qui ont lieu à Rome chaque année depuis 1876, a pensé qu'il serait utile de généraliser cette institution, et de convoquer des conférences, non plus seulement dans la capitale, mais dans un certain nombre de villes du royaume

En conséquence, il a décidé que, du 10 au 25 août, des conférences pédagogiques auront lieu, sous la présidence d'hommes distingués par leur savoir et leur compétence en matière d'éducation, à Venise, Turin, Milan, Florence, Ancône, Bar, Palerme et Cagliari.

Suède. — Un congrès pédagogique important aura lieu du 9 au 12 août à Stockholm. Le Ministère français de l'Instruction publique a décidé de s'y faire représenter par un délégué, et a désigné à cet effet M. Gréard, vice-recteur de l'académie de Paris.

Il peut être intéressant d'indiquer, à cette occasion, quelle est l'organisation de l'instruction publique en Suède.

Toutes les communes urbaines, et, dans les campagnes, toutes les paroisses doivent posséder au moins une école primaire. Si la population est disséminée sur un vaste territoire, l'école, au lieu d'être fixe, peut être ambulante. L'année scolaire est, dans la règle, de 8 mois ; dans les provinces méridionales, l'enseignement dure plus longtemps, 9 et même 10 mois. Dans la plupart des écoles ambulantes, l'enseignement est donné pendant l'année scolaire à trois stations différentes ; quelquefois le nombre des stations est seulement de deux ; ailleurs il est de quatre ou de cinq.

Depuis 1853, la Suède possède en outre, sous le nom de *petites écoles*, des écoles destinées à donner aux enfants les connaissances préparatoires. Ces petites écoles peuvent être, comme les écoles primaires proprement dites, fixes ou ambulantes.

Il existe aussi un petit nombre d'*écoles primaires supérieures*, dont les maîtres sont formés, non à l'école normale, mais à l'Université.

L'âge scolaire s'étend en général de la 7e à la 14e année, Les chiffres n'ont pas été fixés par la loi ; celle-ci dit seulement que l'entrée à l'école ne peut pas être retardée au delà de la 9e année.

L'instruction primaire est obligatoire. Si des parents laissent leurs enfants sans instruction et refusent de les envoyer à l'école publique, ils peuvent être condamnés à voir ces enfants placés, à leurs frais, chez d'autres personnes.

Dans la règle, les écoles publiques sont gratuites. Les districts scolaires ont toutefois le droit d'exiger des élèves une rétribution scolaire qui ne peut dépasser 50 *öre* (69 cen-

times) par an ; mais il est rare que cette mesure soit appliquée.

Le tableau ci-dessous, emprunté à l'*Exposé statistique* rédigé par le Dr Sidenbladh à l'occasion de l'Exposition universelle de 1878, indique le nombre des écoles primaires que possédait la Suède en 1876 :

	Ecoles fixes	Ecoles ambulantes	Instituteurs	Institutrices	Élèves
Écoles primaires supérieures.	12	—	12	—	335
Écoles primaires	2.787	962	3.648	592	348.064
Écoles primaires inférieures (1) . . .	469	301	312	458	38.880
Petites écoles. .	2.042	2.197	860	3.429	185.276
	5.310	3.460	4.832	4.479	572.555

En outre 70,065 enfants recevaient l'instruction à domicile ou dans des écoles privées, et 13,549 enfants d'âge scolaire fréquentaient des écoles secondaires publiques. Le nombre total des enfants de 7 à 14 ans était, en 1876, de 699,624.

Chaque commune ou paroisse forme un district scolaire. L'Assemblée générale de la paroisse élit l'instituteur ; la surveillance des écoles du district scolaire est confiée à une commission d'éducation, dont le pasteur est président de droit. L'évêque et le chapitre du diocèse ont la surveillance générale de l'éducation, et doivent présenter en conséquence un rapport au roi tous les trois ans. En outre, des inspecteurs, nommés par le Ministre des Affaires ecclésiastiques, visitent annuellement les écoles de leur ressort d'inspection.

Les frais de l'instruction primaire sont à la charge des communes ; mais l'État accorde à celles-ci des subventions, à des conditions déterminées.

La Suède possède sept écoles normales d'instituteurs et quatre écoles normales d'institutrices. L'enseignement y dure trois années.

L'enseignement secondaire se donne : 1° dans des lycées

(1) Les écoles primaires inférieures forment la transition entre les petites écoles et les écoles primaires proprement dites.

à sept classes, dont les uns sont complets, c'est-à-dire comprennent à la fois le programme classique et le programme dit *real*, et les autres incomplets ; 2° dans des collèges à cinq ou à trois classes ; 3° dans des *pédagogies* (*pedagogierna)*, sorte de collèges dont le programme est un peu différent. Le cours d'enseignement secondaire est de neuf ans : les lycées n'ont que sept classes, il est vrai ; mais dans les deux classes supérieures, le cours d'études dure deux ans. La Suède a 32 lycées, 24 collèges à cinq classes, 22 collèges à trois classes, et 18 *pédagogies*.

Les recteurs des écoles secondaires sont nommés soit par le roi, soit par le chapitre du diocèse; en outre, l'évêque exerce les fonctions d'*éphore* (surveillant) des écoles secondaires de son diocèse. En cas de conflit entre le recteur et le corps enseignant d'une école, c'est l'éphore qui prononce.

L'enseignement supérieur comprend diverses écoles spéciales, dont la principale est l'École polytechnique de Stockholm, et les deux Universités d'Upsal et de Lund. L'Université d'Upsal a célébré en 1877 son quatrième centenaire. L'enseignement supérieur est dirigé par le chancelier des Universités, haut fonctionnaire du Ministère des Affaires ecclésiastiques. Dans chaque Université, l'administration est aux mains du vice-chancelier, qui est à Upsal l'archevêque, et à Lund l'évêque du diocèse; sous les ordres du vice-chancelier est placé le recteur, élu pour deux ans par le grand consistoire parmi les professeurs de l'Université.

Comme on le voit, ce qui caractérise l'organisation de l'instruction publique en Suède, c'est sa subordination complète à l'Église; l'autorité ecclésiastique y gouverne encore toutes les écoles, depuis la modeste école ambulante jusqu'à l'Université.

L'Éditeur Gérant : Ch. Delagrave.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie,
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 15144-0.

REVUE PÉDAGOGIQUE

ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DANS LES ÉCOLES DE FILLES

Cours de coupe et d'assemblage.

Dans la troisième des remarquables lettres sur la pédagogie publiées par la *Revue*, M. Félix Cadet, délégué dans les fonctions d'inspecteur général de l'enseignement primaire, après avoir démontré avec évidence la nécessité « d'organiser partout un sérieux enseignement professionnel qui soit à la portée de toute la jeune génération », et indiqué avec détails les conditions auxquelles cet enseignement pourrait être introduit dans les écoles de garçons, s'exprime ainsi en parlant des écoles de filles : « L'enseignement professionnel est sans doute moins nécessaire pour les femmes, dont la vie se passe presque tout entière dans les occupations de l'intérieur. Cependant, comme les nécessités d'une nombreuse famille obligent souvent la mère à chercher au dehors un travail supplémentaire, et qu'à part les grandes casernes de l'industrie qui présentent pour elle de si graves inconvénients, trop peu de carrières s'ouvrent à son activité, il y aurait un intérêt évident à mettre à sa portée des professions qu'elle pourrait exercer sans quitter son domicile, comme les fleurs, les plumes, le cartonnage, etc. D'heureux essais commencés dans le Xe arrondissement par M. de Montmahou, méritent d'être encouragés et surtout imités. Ils sont appelées à rendre,

à bien peu de frais, de véritables services à la population ouvrière. »

Il serait difficile de ne pas s'associer à ce vœu et de ne pas reconnaître avec M. Félix Cadet qu'il y a un intérêt de premier ordre à mettre à la portée de la mère de famille des professions qui, sans l'éloigner du foyer domestique dont elle est l'âme, lui permettent cependant de contribuer à augmenter les ressources du ménage, et de prévenir les conséquences funestes qu'entraînent trop souvent une maladie, un accident, un chômage forcé ou, ce qu'il faut bien aussi prévoir, la mort prématurée du chef de famille. La femme gagne en considération, en respect, à réclamer ainsi sa part de solidarité dans le devoir et dans le travail. Ses habitudes morales, celles de son mari, de ses enfants, en reçoivent une sensible amélioration.

Toutefois, et quelle que soit la valeur des considérations qui précèdent, ce qu'il importe d'organiser avant tout dans les écoles de filles, c'est moins encore l'enseignement professionnel proprement dit, ayant pour objet l'exercice d'une spécialité ou d'un métier, qu'un enseignement pratique général qui prépare les jeunes filles au rôle économique qu'elles seront appelées à remplir dans l'intérieur de la famille. Au point de vue de la répartition du travail, le rôle de la femme diffère de celui de l'homme en ce que le *gain* est le premier et le principal but du travail de l'homme, tandis que la femme est sourtut chargée d'être la ménagère, la dispensatrice et l'économe du gain acquis, de façon à en tirer, au profit de tous les membres de la famille, la plus grande somme possible de bien-être et d'aisance. Les professions dont parle M. l'Inspecteur général, bien qu'étant essentiellement dans les aptitudes et les goûts féminins, exigent cependant un apprentissage assez

assidu pour ne pouvoir être abordées, avec quelque succès, qu'au terme des études primaires, soit que cet apprentissage ait lieu à l'école même, comme au Xe arrondissement, soit dans les écoles professionnelles ou spéciales. Ces professions, ou d'autres analogues, ne sont guère exercées que dans les grandes villes et les centres industriels, et ne peuvent être utiles qu'à un petit nombre de femmes. L'enseignement professionnel qui se rapporte aux travaux et aux occupations domestiques est, au contraire, indispensable à toutes. Il prépare à l'enseignement professionnel spécial dont il est, en quelque sorte, le degré primaire. Il peut être donné par les institutrices elles-mêmes, sans l'adjonction d'aucune maîtresse étrangère à l'école, et il est facile de lui faire une part suffisante sans nuire aux autres études. Il est l'auxiliaire et le corollaire de l'enseignement intellectuel, dont il emprunte les procédés et les méthodes et auquel il fournit des applications aussi intéressantes qu'utiles. Il est donc doublement du ressort de l'école primaire, qui doit viser avant tout la vie commune et ordinaire, et ne jamais sacrifier le but final de l'éducation et de l'instruction — le développement harmonique des facultés — à la culture des spécialités qui sont du domaine de l'école professionnelle, à laquelle elle doit préparer sans prétendre à la remplacer.

Nous ne voulons pas tracer ici un programme théorique complet de l'enseignement pratique spécial qui pourrait convenir aux écoles de filles. Il sera plus instructif de nous en tenir aux faits déjà acquis, en rendant compte du premier et décisif progrès accompli dans cette voie par la création des cours de coupe et d'assemblage institués par M. le Ministre de l'instruction publique pour les institutrices des départements, et de la nouvelle organisation pédago-

gique des travaux de couture usuelle dans les écoles de filles.

Pour bien comprendre l'opportunité de cette nouvelle organisation, il est nécessaire de faire un petit exposé rétrospectif du sujet.

Ce n'est pas d'aujourd'hui qu'on s'est préoccupé d'enseigner les travaux à l'aiguille dans les écoles de filles. L'aiguille est, en effet, l'outil féminin par excellence : entre des doigts actifs et agiles, ce petit et modeste outil opère plus de merveilles et de transformations que la baguette des marraines-fées du temps jadis. Aussi n'est-il jamais venu à l'esprit de personne qu'il pût exister un programme d'études pour les jeunes filles où ne figureraient pas les travaux de couture. Depuis qu'il existe des écoles publiques et une réglementation pour ces écoles, il a été assigné chaque semaine, dans l'emploi du temps, un nombre d'heures déterminé à l'enseignement de ces travaux. De nombreuses instructions ministérielles ont rappelé aux maîtresses leurs devoirs à ce sujet. Dans ces instructions, les écoles mixtes ne sont pas oubliées. La loi du 10 avril 1867, présentée par M. Duruy, prescrit que, dans toute école mixte non dirigée par une institutrice, une femme désignée par le préfet sera chargée d'enseigner, moyennant une rétribution assurée, les travaux d'aiguille aux jeunes filles fréquentant cette école. On peut dès lors être surpris que, depuis ce temps déjà long, l'enseignement de la couture n'ait produit, sans que la faute en puisse être entièrement imputée aux institutrices, que des résultats pratiques très inférieurs à ceux obtenus dans l'enseignement des autres branches. Au terme de leurs études primaires, la plupart des jeunes filles sont obligées de refaire un apprentissage, si elles veulent être en état de s'acquitter d'une

façon convenable du travail le plus usuel. Les notions si utiles et si intéressantes de la coupe et de la confection, qui sembleraient cependant devoir être le complément naturel et obligé de l'enseignement préliminaire de la couture, leur sont inconnues. Aucune ne saurait tailler ni apprêter, sans le secours d'autrui, la robe ou le vêtement le plus simple. La surprise cesse toutefois si l'on considère comment les choses se passent d'ordinaire : les matières à enseigner sont, en général, mal définies; le but à atteindre est indiqué d'une façon trop vague. Même défectuosité dans les procédés employés : presque partout on s'en tient à un enseignement individuel, donné sans ordre et sans méthode. Les institutrices laïques aux prises, surtout pour les premiers éléments, avec une véritable difficulté matérielle : l'absence de fournitures de travail, sont obligéesde faire appel au plus ou moins de bonne volonté des parents. Chaque enfant apporte ce qui lui plaît : un tricot, du crochet, une tapisserie, rarement des ouvrages utiles. Le travail peu surveillé, encore moins dirigé, s'exécute sans ensemble et sans entrain.

La maîtresse, pendant ce temps, s'occupe à corriger des devoirs, ou à travailler pour elle. L'heure réglementaire a été employée ; mais à vrai dire, il n'y a pas eu d'enseignement donné. Rien d'étonnant donc si, en présence de la façon molle et ennuyée dont les jeunes filles s'acquittent d'une tâche que l'on n'a pas su leur rendre instructive et attrayante, en présence surtout de la nullité des résultats obtenus. un inspecteur découragé a pu définir l'enseignement de la couture : *l'art d'occuper les enfants à ne rien faire*. Cependant les petites filles, lorsqu'elles sont livrées à elles-mêmes, montrent toutes, non seulement des aptitudes particulières, mais un goût marqué pour les travaux à l'aiguille : comment se fait-il que ces mêmes travaux

soient en aussi grande défaveur dans les classes? C'est qu'il en est de la couture comme de tous les genres d'études : quelles que soient les dispositions innées qu'un enfant y apporte, ces dispositions s'émoussent bientôt si on les laisse inactives, ou si on les cultive à rebours. C'est ici surtout qu'il fallait observer la nature. Les petites filles aiment à coudre ; mais elles aiment surtout à tailler et à chiffonner, c'est-à-dire à arranger, à inventer, à *créer*. La partie technique de la couture n'offre d'intérêt qu'autant qu'elle a pour but la réalisation d'une œuvre artistique, ou tout au moins concrète. Il faudrait donc, lorsqu'on veut apprendre à nos petites écolières à tricoter, à coudre ou à repriser, leur montrer de suite où l'on veut en venir, et multiplier pour elles les occasions d'appliquer leur savoir à un travail qui pût servir à quelqu'un ou à quelque chose. Il y a aussi la satisfaction de bien faire pour *bien faire*, l'art pour l'art assurément, et puis le grand, l'indicible plaisir de la difficulté vaincue. Ainsi donc : enseignement habilement gradué ; exercices d'application succédant à l'apprentissage des détails ; compositions résumant la science précédemment acquise : c'est là tout le secret pour développer chez nos enfants le goût du travail manuel et les mettre en possession des procédés techniques, ainsi que de la dextérité et de l'adresse des doigts qui font les bonnes ouvrières. Ce qui revient à dire que l'enseignement de la couture, pas plus que les autres, ne peut se passer de méthode, ni se dispenser de l'emploi de procédés qui lui soient appropriés, et que l'infériorité relative où cet enseignement est demeuré jusqu'ici, est due en grande partie à ce qu'il avait été laissé en dehors de toute direction compétente et, partant, de toute organisation pédagogique.

Il serait injuste de méconnaître cependant que, dans les

écoles congréganistes, les ouvrages d'aiguille sont l'objet d'une attention particulière. Ici, les matériaux du travail ne font jamais défaut, et l'on y obtient souvent, sous le rapport de la perfection de la main d'œuvre, des résultats remarquables. Mais la spécialité y tient une trop grande place, et la division du travail y est parfois poussée jusqu'à ses dernières limites. On y est plus préoccupé du soin de former d'habiles ouvrières que de bonnes ménagères et de futures mères de famille, et l'on y accorde quelquefois une trop grande place aux ouvrages de luxe ou de pur agrément, au détriment de ceux dont l'utilité pratique est la plus incontestable. L'absence de méthode ne s'y fait pas moins sentir que dans les écoles laïques.

Toutes ces lacunes ne pouvaient passer inaperçues aux yeux du ministre qui a entrepris la réforme des études primaires avec un si juste sentiment des exigences scientifiques et des besoins pratiques de notre époque. Une double tâche s'imposait ici et la marche à suivre était toute tracée: mettre les programmes en rapport avec le but à atteindre; appliquer aux études pratiques et à l'enseignement spécial aux écoles de filles les principes de la pédagogie générale, les méthodes progressives, les procédés rationnels et scientifiques, si justement recommandés quand il s'agit des études purement intellectuelles.

Pour rester fidèle au principe qui avait présidé aux améliorations précédemment réalisées dans les autres branches de l'enseignement, on demanda aux personnes vraiment compétentes d'indiquer les principales dispositions d'un programme assez large et assez pratique pour être adopté dans tous les établissements scolaires. — L'enseignement de la couture dans les écoles de filles embrassera désormais tous les travaux d'aiguille qui peuvent être

utilement exercés par les femmes dans l'intérieur de la famille. Les frivolités inutiles et d'un goût douteux ont été scrupuleusement éliminées. Les matières de l'enseignement sont réparties en trois cours de deux années chacun, et graduées de telle sorte qu'à la fin du cours intermédiaire, c'est-à-dire au bout de la quatrième année, les jeunes filles connaîtront par la théorie et par la pratique tous les éléments de la couture : les reprises, les raccommodages, le tricot, quelques travaux d'agrément qu'il eût semblé injuste de proscrire absolument, et sauront en faire l'application à tous les objets d'un usage journalier.

Le cours supérieur est consacré à l'enseignement de la coupe et de l'assemblage des robes de femmes et des vêtements d'enfants, d'après une méthode positive. Cette partie du programme constitue une innovation absolument originale et inédite et, si nous ne nous trompons, exclusivement française. Nous nous y étendrons un peu plus longuement.

Il y a déjà deux siècles, Fénelon exprimait le vœu qu'on apprît aux jeunes filles à faire elles-mêmes tous les objets qui leur servent à se vêtir. Si ce complément d'instruction était alors jugé utile et convenable pour les femmes appartenant aux classes élevées de la société, que l'archevêque de Cambrai avait plus particulièrement en vue, à combien plus forte raison ne devait-il pas paraître présentement indispensable de le mettre à la portée des femmes de notre laborieuse démocratie? — Malheureusement, un obstacle presque insurmontable semblait s'opposer jusqu'ici à la réalisation d'un désir unanimement formulé : jusqu'à ces dernières années l'art de la couturière avait été considéré comme un art à part, interdit aux profanes; car il avait pour base l'emploi de procédés empiriques et de secrets de métier auxquels une longue pratique, sous les yeux et sous la

direction d'une habile ouvrière, pouvait seule initier. Il devenait dès lors difficile de l'introduire dans les écoles, puisqu'il eût fallu, d'une part des maîtresses spéciales, c'est-à-dire des couturières de profession, ce qui eût présenté souvent des impossibilités et presque toujours des inconvénients, de l'autre un temps beaucoup plus considérable que celui qui peut être attribué à la couture dans un programme d'études primaires.

Mais, de nos jours, la science n'est plus « une haute dame dédaigneuse des humbles réalités de l'existence. » Elle sait se faire toute à tous et offre son concours à la plus humble main-d'œuvre, aussi bien qu'à la plus haute spéculation artistique. C'est donc elle qui s'est chargée de résoudre le problème, de transformer, selon le besoin, toute femme en couturière, substituant à l'empirisme une formule rationnelle qu'il suffit d'énoncer pour qu'elle s'impose à l'esprit avec évidence : Les formes des corps sont déterminées par leurs surfaces. Toute surface et par conséquent toute forme, depuis la plus simple jusqu'à la plus variée, peut être ramenée à une figure géométrique régulière. L'application de ce principe n'est pas nouvelle. Sans parler des arts du dessin, il a été déjà employé avec succès pour le tracé des cartes et la levée des plans. De son application au tracé des patrons devait naturellement découler une méthode de coupe positive, simple tout en étant scientifique, et que toute personne possédant les notions les plus élémentaires de la géométrie plane et du dessin linéaire, pût facilement s'approprier en quelques jours d'étude. — En dehors de cette méthode, on peut affirmer *a priori* qu'il n'existe qu'un seul procédé pouvant garantir, entre des mains habiles, des patrons d'une exactitude certaine : c'est celui qui consiste à *modeler* un patron

en mousseline sur la personne qu'il s'agit d'habiller ou sur un mannequin correspondant à sa taille. Le *modelage*, employé par les premières couturières et les plus grandes tailleuses de Paris, est, incontestablement, un procédé artistique supérieur; mais, par cela même, il est à la portée d'un bien petit nombre de personnes et ne saurait servir de base à un enseignement destiné au public.

A qui revient l'honneur d'avoir eu, le premier, l'idée de fonder un enseignement méthodique de la coupe d'après les données de la science géométrique? C'est ce qu'il est difficile de bien préciser. Une fois énoncé, ce principe si clair, si rationnel, a dû nécessairement passer dans la pratique et donner lieu à des essais plus ou moins heureux. Nous pensons toutefois que la priorité doit être attribuée à M. Lavigne, auteur d'une *Méthode de coupe à l'usage des tailleurs, couturières et apprentis des deux professions*. Mais, au point de vue qui nous occupe, la question vraiment intéressante est d'abord de savoir quand et comment les nouveaux procédés géométriques de coupe et d'assemblage ont pris rang parmi les méthodes d'enseignement, et quels résultats ils ont donnés dans les écoles; d'examiner ensuite et de comparer les différents manuels composés pour les coordonner, les résumer et en faciliter la vulgarisation.

Une simple ouvrière, douée d'une intelligence observatrice, d'un grand esprit d'initiative et d'un ardent désir d'être utile, Mlle E. Grand'homme, est, croyons-nous, une des premières personnes (1) qui aient eu l'intuition des ser

---

(1) Avant Mlle Grand'homme, Mlle Élisa Hirtz avait publié, à Strasbourg, en 1866, sous le pseudonyme de Hélène Fée, une *méthode simple et pratique pour la coupe et la confection de tous les vêtements de femme*. Une nouvelle édition considérablement augmentée, et précédée

vices que l'on pourrait rendre aux classes laborieuses en apprenant de bonne heure aux jeunes filles à tailler et à confectionner elles-mêmes les vêtements de la famille, et à s'affranchir ainsi de la nécessité, chaque jour plus dispendieuse, de recourir à une main-d'œuvre étrangère.

Elle avait entendu parler de l'application des règles de la géométrie au tracé des patrons. Elle se fit l'apôtre de cette découverte et, dès l'année 1869, elle ouvrit, dans le XIVe arrondissement, un cours d'adultes pour les jeunes filles du quartier. En 1870, elle fut nommée professeur de coupe et de confection à l'École normale d'institutrices de la Seine. Mise en présence d'un auditoire d'élite, secondée par des maîtresses-adjointes capables de diriger l'étude et de suppléer à ce que l'enseignement du professeur aurait pu avoir de défectueux au point de vue d'une rigoureuse déduction, elle obtint des résultats pratiques dont on a pu se rendre compte à l'Exposition universelle de 1878.

Une épreuve plus décisive, dont elle sortit également à son honneur, eut lieu en 1875, lorsque M. Émile Ferry, maire du IXe arrondissement, eut nommé Mlle Grand'homme professeur de coupe dans les écoles de sa circonscription. Sous sa direction, des jeunes filles de 12 et 13 ans ont appris en peu de temps à dessiner des patrons, à tailler et à confectionner des vêtements, soit pour elles-mêmes, soit pour leurs parents.

L'année suivante, 1876, Mlle E. Grand'homme publia, sous le titre de : *Coupe et confection des vêtements de femmes et d'enfants*, une méthode d'une cinquantaine de

---

d'une lettre de Mme Pape-Carpentier, a paru en 1868 sous ce titre : *Travaux à aiguille usuels. Méthode de coupe et de confection pour vêtements de femmes et d'enfants*, revue et augmentée, etc.

pages, qui renferme l'exposé de son système et que nous nous réservons d'analyser.

D'autres tentatives avaient été précédemment faites ailleurs pour introduire cet indispensable complément d'instruction dans les écoles primaires de filles.

Au mois de mars 1873, M. Arnaud (de l'Ariège), maire du VIIe arrondissement, et M. Gaildraud, un de ses adjoints, aujourd'hui son successeur, avaient eu les premiers l'idée de faire apprendre aux écolières de l'arrondissement à tailler et à confectionner leurs vêtements d'après le procédé Lavigne, employé, avec quelques légères modifications, dans les ateliers de confection de M. Gaildraud.

Le premier essai eut lieu à l'école de l'avenue Lamothe-Piquet, pourvue à cet effet de tout le matériel et des fournitures scolaires nécessaires, et où, sous la direction d'une institutrice de mérite, Mme Decas, il donna en peu de temps de remarquables résultats. — Au bout, de trois mois, avec une leçon de trois heures par semaine, les élèves du cours supérieur de cette école furent capables de dessiner, de tailler et de confectionner une robe à corsage rond.

Encouragé par ce premier succès, M. Gaildraud eut alors l'idée de s'adresser à Mme Schéfer, inspectrice des écoles de la Ville de Paris, pour la prier de rédiger, sur les bases de la méthode Lavigne, un manuel rationnel et gradué de *coupe* et d'*assemblage* pour être enseigné aux fillettes de douze à treize ans fréquentant les écoles.

La première édition de la méthode de Mme Schéfer a paru en 1878.

En 1879, la Ville de Paris a créé, pour l'instruction des maîtresses chargées de la direction des cours de coupe dnas les écoles, deux cours nouveaux de coupe et d'assem-

blage. L'un, pour l'application de la méthode Schéfer, est placé sous la direction de Mme Decas ; l'autre, pour l'application de la méthode de Mlle Grand'homme, est dirigé par cette dernière.

Les institutrices qui ont suivi l'un des deux cours sont admises à passer, devant une commission spéciale, les examens pour le certificat d'aptitude à la direction des cours de coupe.

Depuis le mois d'avril 1879, cinq cents directrices ou adjointes ont suivi ces cours ; plus de quatre cents ont obtenu le certificat d'aptitude.

Devant de semblables résultats, M. le Ministre de l'instruction publique ne pouvait demeurer indifférent. Il résolut d'étendre à toute la France et à l'ensemble des écoles les bienfaits d'un enseignement dont l'utilité était démontrée par son but essentiellement pratique.

Pour procéder avec toute la maturité désirable, on décida de commencer par un essai restreint. A la suite d'une mission remplie dans l'académie de Clermont par une déléguée générale du Ministère de l'instruction publique, le département de l'Allier qui a eu, le premier, le mérite d'entrer dans cette voie, a envoyé, au mois de septembre dernier, une maîtresse-adjointe de l'école normale de Moulins et deux institutrices communales suivre le cours de coupe et d'assemblage de la Ville de Paris dirigé par Mme Decas. Une maîtresse-adjointe de l'école normale d'Amiens se joignit aux institutrices de l'Allier. Après un mois de travail pendant lequel elles reçurent de douze à quinze leçons, ces quatre personnes furent en état de passer de très bons examens, à la suite desquels le certificat d'aptitude leur a été décerné. Un cours normal de coupe et d'assemblage est installé depuis le mois d'octobre dernier à l'école normale

de Moulins, et des cours du même genre dans les écoles communales de cette ville et de Montluçon. Un programme d'enseignement méthodique des travaux de couture usuelle, couronné par l'enseignement de la coupe et de l'assemblage, a été inséré dans le numéro du mois de novembre 1879 du Bulletin de l'enseignement primaire du département de l'Allier, pour être mis en vigueur dans toutes les écoles de filles, à mesure qu'il se formera des institutrices capables d'enseigner d'après ce programme.

En présence de ces faits, qui prouvaient que la province était aussi apte que Paris à profiter du nouvel enseignement, M. le Ministre n'hésita plus et, par une circulaire en date du 16 mars dernier, adressée à MM. les recteurs, il décida que deux cours normaux de coupe et d'assemblage auraient lieu chaque année à Paris, aux frais du Ministère de l'instruction publique, pour les maîtresses-adjointes d'école normale et les institutrices des départements.

Le premier de ces cours a eu lieu d'après la méthode de Mme Schéfer, pendant la durée du mois d'avril, dans une des salles de la mairie du VIIe arrondissement, mise gracieusement à la disposition du Ministère par le maire, M. Gaildraud, en attendant le local définitif pour l'installation duquel la Ville de Paris prête son concours à l'État, et que l'on pourra montrer, assure-t-on, avec un certain orgueil aux détracteurs aussi bien qu'aux amis.

Dix-huit institutrices, dont quatre congréganistes, ont suivi le cours du mois d'avril. Toutes ont été reçues à l'examen, qui a duré deux jours.

Les épreuves étaient, pour le premier jour : le tracé au tableau noir d'un corsage de femme, la démonstration de la méthode sans l'aide du livre ; quatre questions théoriques sur la *façon* des vêtements et les travaux de couture en général.

Le second jour, les trois épreuves suivantes ont été réparties entre les aspirantes divisées en trois séries : tracé, coupe et assemblage d'un corsage à basques ; tracé, coupe et assemblage d'une robe princesse pour petite fille ; tracé coupe et assemblage de la veste de petit garçon. — Essayage, rectifications sur les différents mannequins ayant servi à prendre les mesures ; couture d'un des devants ; façon de deux boutonnières.

Le minimum de points nécessaire pour être reçue était 20. Une seule des aspirantes n'a pas dépassé ce minimum. La moyenne générale a été 25 points. Sept aspirantes ont dépassé 30 points ; une a été jusqu'à 35.

A peine de retour dans leurs départements, les institutrices qui avaient été envoyées au cours normal de coupe et d'assemblage, se sont empressées de faire connaître à MM. les inspecteurs et à MM. les maires, le résultat de leur séjour à Paris. Les villes de Tours, Nantes, Bordeaux, Avignon, Toulon, Cette, se sont empressées d'organiser, sous la direction des institutrices revenues avec le certificat d'aptitude, des cours normaux sur le modèle de ceux de Paris, pour l'instruction du personnel enseignant.

A l'exposition de fin d'année, plusieurs écoles communales ont pu faire figurer, parmi les travaux d'aiguille exécutés par les élèves, des vêtements et des dessins de patrons ; citons entre autres l'exposition de la Seyne près Toulon, où figuraient une robe de petite fille et un habillement complet de petit garçon de huit ans.

L'école normale d'institutrices de Moulins a envoyé à l'exposition régionale de Clermont un album de travaux de couture et de dessins de patrons exécutés par les élèves de troisième année.

La presse locale a rendu compte, dans les termes les

plus flatteurs, de ces résultats remarquables obtenus en quelques mois, et s'est faite l'interprète du sentiment public dans la façon dont a été appréciée cette création nouvelle, due à M. le Ministre de l'instruction publique.

Le cours normal de coupe et d'assemblage de Bordeaux est suivi par quarante-sept institutrices. Nous ne pouvons résister au désir de citer à ce propos une page sensée et charmante empruntée au *Moniteur du jeune âge*, revue mensuelle publiée à Bordeaux.

« Un joli refrain d'une de nos romances françaises dit, peut-être avec quelque malice :

> Ah! le bon temps, le bon temps que c'était,
> Que le temps où la reine Berthe filait!!...

» Que de gens ont soupiré en pensant à ce temps bienheureux où toutes les femmes filaient, voire même les princesses! Pourtant, ne désespérons pas de notre époque : le moment se prépare, et il n'est pas bien loin, où la femme la plus intelligente et la plus instruite sera, par cela même, la plus entendue au ménage, la plus habile à entretenir ou à confectionner les vêtements de la famille.

» Tandis que d'autres feront les choses en tâtonnant, par routine, ou par instinct, elle, avec son activité, son initiative, son coup d'œil exercé, son raisonnement plus élevé, dirigera l'intérieur de son logis en y jetant un charme jusqu'alors inconnu.

» Une maîtresse de maison, une mère de famille ne sera pas uniquement une cuisinière, une couturière, une institutrice, ou une modiste...

» Elle sera tout cela à la fois, à des heures différentes. Elle prendra ces rôles divers avec tout le cœur et l'esprit

qu'elle pourra avoir, et elle le fera pour ceux qu'elle aime, pour ceux dont la destinée lui sera confiée.

» Ces idées sont si bien comprises actuellement, que des cours pour la taille et l'assemblage des vêtements sont organisés, à Paris, par le Ministère de l'instruction publique.

» Bordeaux y a envoyé une de ses plus intelligentes et dévouées institutrices, Mme Falangon, qui, à son tour, prépare à sa méthode ingénieuse le personnel de nos écoles primaires.

» Toutes les personnes chargées d'élever de enfants devraient savoir tailler leurs petits vêtements, utiliser à propos un petit morceau, un reste d'étoffe; aussi, les directrices de salles d'asile feront bien de se joindre à celles des classes pour ne pas négliger ce moyen précieux de compléter leurs connaissances et leur adresse.

» Cette semence jetée produira la moisson! Il n'est pas une femme qui ne veuille entrer dans cette voie si en rapport avec sa nature et sa destinée.

» Et par la suite, quoi qu'en disent les légendes et les contes de chevalerie :

Notre temps d'aujourd'hui sera-t-il moins parfait
Que le temps où la reine Berthe vivait?... M. »

Nous nous sommes étendu peut-être un peu longuement sur l'organisation des cours de coupe. Il nous reste à dire un mot des méthodes.

Il existe sans doute déjà un assez grand nombre de méthodes géométriques de coupe, il s'en publiera probablement d'autres. Nous nous bornerons à rendre compte des quatre manuels qui, jusqu'à présent, semblent réunir le plus de suffrages et se partager l'enseignement, soit dans

les écoles publiques et les écoles professionnelles, soit dans les cours d'apprentis et l'enseignement privé.

Ces quatre manuels sont :

Méthode de coupe à l'usage des tailleurs, couturières et apprentis des deux professions, par Lavigne.

Coupe et confection des vêtements de femmes et d'enfants, par Mlle E. Grand'homme.

Méthode de coupe et d'assemblage pour robes de femmes et vêtements d'enfants, par Mme G. Schéfer.

Nouveau système de coupe sur mesures à base triangulaire, par Vaillant, professeur de coupe pour dames.

Ainsi qu'il a été dit, les deux manuels de Mlle Grand'homme et de Mme Schéfer sont enseignés dans les établissements scolaires de la Ville de Paris et professés dans ses deux cours normaux.

A l'exemple de la Ville de Paris, le Ministère de l'instruction publique a également autorisé l'emploi de ces deux méthodes dans les écoles normales primaires et tous les établissements d'enseignement public. Il a été décidé qu'elles serviraient toutes les deux de base à l'enseignement des cours normaux pour les institutrices des départements.

M. Lavigne professe depuis longtemps sa méthode, et a formé un grand nombre d'élèves parmi les tailleurs et les couturières.

M. Vaillant a fondé des cours privés pour l'application de son nouveau système de coupe, qui est mis à l'étude dans les écoles professionnelles *Lemonnier*, concurremment avec la méthode de Mme G. Schéfer.

Nous parlerons d'abord des méthodes rédigées par les personnes du métier: la méthode Lavigne et le nouveau système de coupe de M. Vaillant.

M. Lavigne établit la base de sa méthode d'après les types les mieux conformés. Et comme, chez les personnes bien faites, les dimensions de longueur et de largeur ont toutes des rapports entre elles, deux mesures seulement — longueur du dos et demi-largeur de poitrine — suffisent pour tracer des patrons de corsage allant parfaitement bien à toute personne dont la conformation est régulière, c'est-à-dire proportionnée.

Ces deux mesures servent à construire un rectangle dont la hauteur EF est égale à la longueur du dos plus quatre centimètres, et la largeur EG à la demi-largeur du haut plus quatre centimètres *(fig. 1)*.

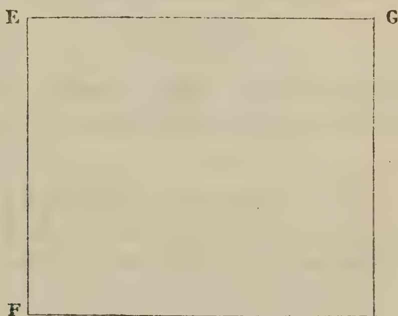


Fig. 1.

C'est à l'intérieur de ce rectangle, pris ainsi pour cadre géométrique, que l'on dessine le corsage; mais, pour en déterminer avec précision les contours, le cadre géométrique ne suffirait pas : il faut encore d'autres lignes que l'on pourrait appeler des lignes de *repère*.

La première de ces lignes partage le rectangle en deux dans le sens de la hauteur, ce qui fixe *à peu près* la profondeur de l'emmanchure. En partageant également le

rectangle dans le sens de la largeur on obtient la séparation du devant et du dos *(fig. 2)*.

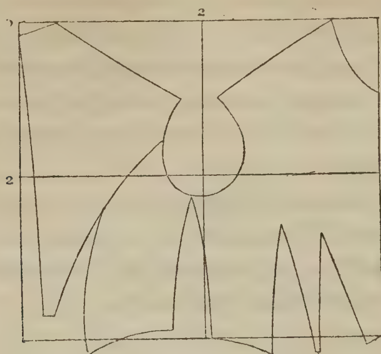


Fig. 2.

On sépare ensuite chaque ligne en quatre, ce qui donne *à peu près* la hauteur de l'encolure et de l'épaulette ; la

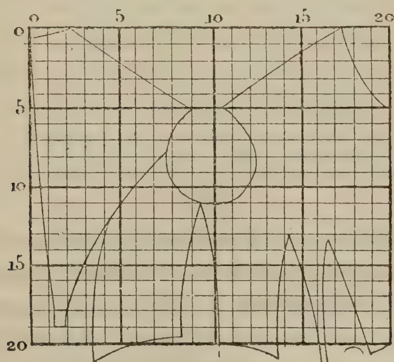


Fig. 3.

hauteur des pinces et de l'omoplate; et comme ceci ne suffirait pas encore à fixer exactement chaque partie essen-

tielle du corsage, on divise encore chacune de ces lignes en cinq, ce qui donne vingt lignes par côté *(fig. 3)*.

Pour dessiner la manche, on commence par construire un rectangle dont la hauteur soit égale à la longueur du bras et la largeur à la moitié de la demi-largeur du haut. On divise ce rectangle en deux par une ligne verticale, et on indique au moyen de lignes horizontales, la hauteur du coude et l'abatage du haut de la manche *(fig. 4)*.

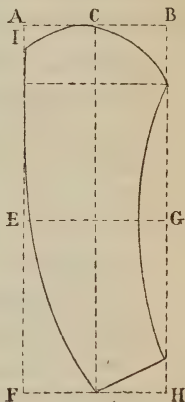


Fig. 4.

M. Lavigne réduit ainsi les mesures à prendre à leur plus simple expression. Malheureusement, ce système ne peut s'appliquer avec succès qu'aux personnes régulièrement faites ; mais les exceptions sont nombreuses et, toutes les fois qu'il s'agit de personnes qui ne sont pas absolument conformes au type normal, le seul moyen de tracer des patrons exacts est de prendre les mesures complètes. Ces mesures sont au nombre de quatorze pour les corsages ronds, les seuls dont s'occupe la méthode. En sorte que, dans son principe essentiel qui consiste à tracer approximativement le contour des patrons au moyen de deux mesures seulement et en s'aidant de lignes de repère et, au besoin, d'un quadrillage régulier, cette méthode ne s'applique qu'à un petit nombre de tailles.

Dans le nouveau système de coupe à base triangulaire, M. Vaillant se sert uniquement des mesures pour le tracé des patrons. Il n'emploie pas de cadre géométrique, c'est-

à-dire de rectangle pour déterminer le contour du tracé: il donne pour *base* à ce tracé des triangles qui correspondent à autant de divisions du corsage. La hauteur et la base des rectangles sont données par les mesures prises sur la personne qu'il s'agit d'habiller. Ces mesures sont au nombre de quatorze pour les corsages ronds et dix-sept pour les corsages à basques.

A Grosseur de ceinture (moitié).
B Du tendon au milieu de la poitrine.
C — au-dessous de l'agrafe.
D — à la hanche.
E — à la taille.
F — au milieu du dos, grosseur d'omoplate.
G Largeur de carrure (moitié), coude, longueur de la manche.
G *bis* Longueur de la manche dans la saignée du tendon au coude (intérieur du bras) et au poignet.
H Longueur de taille et des basques, s'il y en a.
I Diagonale de la nuque au bas de la carrure.
J De la nuque au tendon.
K — au-dessous de l'agrafe, longueur du devant.
L Du haut du sternum au dessous de l'agrafe.
M Grosseur du cou (moitié).
N Hauteur d'épaule du tendon au bas de la carrure.
O De la hanche au bas de devant, pour la basque.
P Du même point au bas du dos.
Q Grosseur du torse (moitié). *(fig. 5, 6, 7 et 8)*.

La méthode de M[lle] Grand'homme qui, au premier coup d'œil, semble différer absolument de celle de M. Vaillant, part cependant du même principe que les mesures seules,

Fig. 5.

Fig. 6.

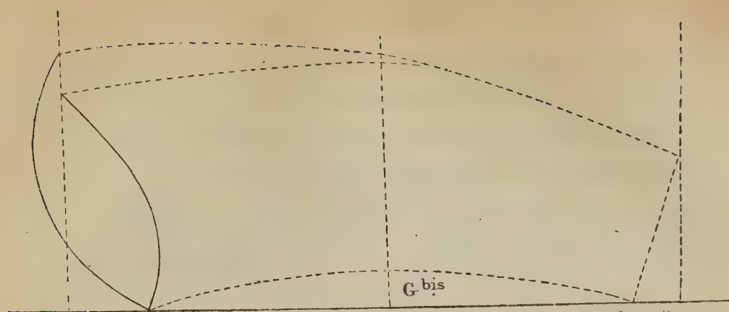


Fig. 7.

M
I
N
B
K
L
G
F
H
E
D
C
A
L
P
O
H
Q

Fig. 8.

à l'exclusion des proportions, peuvent donner des patrons exacts. Au fond, c'est l'ancien procédé des couturières et des tailleurs, avec cette différence essentielle toutefois que, dans l'ancien système, on taille par à peu près les patrons d'après les mesures prises et on n'arrive à les faire bien aller qu'à force de retouches, au lieu que, dans toute méthode qui a la prétention d'être scientifique, on trace d'abord, d'après des données certaines, un patron qui se rapproche autant que possible de l'exactitude mathématique, et, si l'essayage indique la nécessité d'opérer quelques rectifications, ces rectifications elles-mêmes sont faites d'après des règles fixes. Mais M. Vaillant est fidèle jusqu'à la fin à son système, tandis que Mlle Grand'homme reste pour ainsi dire à moitié route.

Mlle Grand'homme distingue deux sortes de mesures : les mesures *variables* et les mesures *complémentaires*.

Les mesures variables sont les mesures proprement dites. Comme de raison elles diffèrent selon la taille de chaque personne, et il semble que le qualificatif *variables* aurait pu se retrancher sans grand inconvénient. Elles sont au nombre de onze pour les corsages ronds, dont une mesure dite justificative — tour de poitrine.

1. Longueur de taille.
2. Largeur des épaules prises devant.
3. Largeur de la poitrine.
4. Longueur du dessous du bras.
5. Tour de taille.
6. Longueur du dos.
7. Largeur du dos *(mesure qui se prend deux fois)*.
8. Mesure justificative *(tour de poitrine ou grosseur totale)*.

9. Longueur du bras *(mesure qui se prend deux fois . longueur intérieure et longueur extérieure).*

10. Grosseur du bras.

11. Grosseur du poignet.

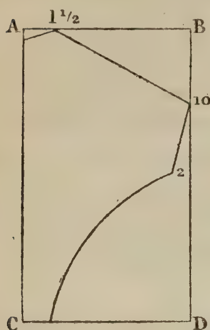


Fig. 9.

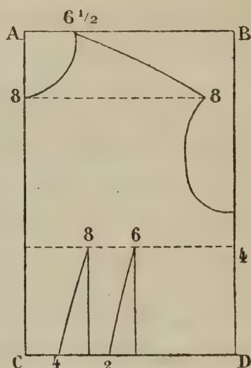


Fig. 10.

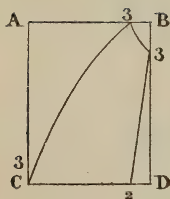


Fig. 11.

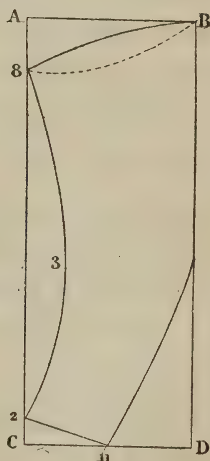


Fig. 12.

Ces mesures servent à constituer des rectangles, tenant lieu de cadres géométriques pour chacune des parties du vêtement, et dont la hauteur est donnée par les mesures de longueur et la largeur par la moitié des mesures de largeur, ce que Mlle Grand'homme exprime en disant que : — toute longueur garde son entier et toute largeur se divise en deux, — excepté le tour de taille qui se divise en quatre et qui n'entre pas dans la construction des rectangles *(fig. 9, 10, 11, 12)*.

Pour le corsage à basques, Mlle Grand'homme fait prendre le même nombre de mesures variables que pour le corsage rond. On ajoute seulement à la longueur du devant, du dos et du dessous de bras, la longueur que l'on est convenu de donner à la basque. Ces deux nombres additionnés donnent la hauteur des rectangles.

La largeur du rectangle du devant est égale à la demi-largeur de poitrine plus 7 centimètres.

La largeur du rectangle du dos est égale à la demi-largeur du dos plus 2 centimètres.

La largeur du rectangle du petit côté est égale au quart du tour de taille plus 6 centimètres. Ce nombre 6 ajouté au tour de taille se divise en deux parties : la première, de 4 centimètres, est portée sur la ligne AB à partir du point B ; la seconde, de 2 centimètres, est portée sur la même ligne à partir du point A en allant vers le point B *(fig. 13, 14, 15)*.

Les mesures dites *complémentaires* sont invariables. Elles servent pour les patrons de toutes les tailles et aident à déterminer le contour du tracé en indiquant la quantité d'étoffe à retrancher et à rentrer pour former l'encolure le biais de l'épaule et les pinces.

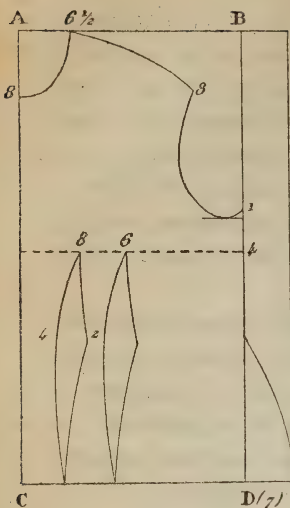


Fig. 13.

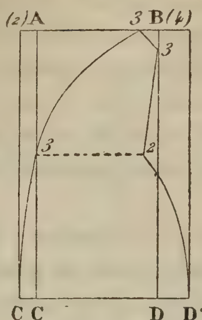


Fig. 14.

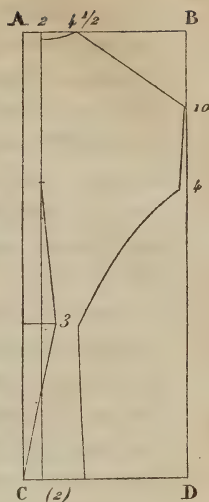


Fig. 15.

C'est ici, croyons-nous, le point faible de la méthode de Mlle Grand'homme et sur lequel l'auteur fera bien de porter toute son attention. Nous n'ergoterons pas sur la propriété du mot *complémentaire* employé pour désigner ce qui doit être retranché; mais, ce qui est tout à fait inadmissible et ce que l'expérience démontre ne pas être exact, c'est que l'encolure et la chute d'épaule soient toujours les mêmes, quelle que soit la taille des personnes. De cette première erreur résulte la nécessité de nombreuses vérifications qui compliquent la méthode et, en réalité, sont une preuve aussi insuffisante que celle qui consiste à refaire une addition en sens inverse pour s'assurer que la première opération a été bien faite.

A cette première complication Mlle Grand'homme en ajoute une autre et déroge au principe de sa méthode, en

ayant recours à la grosseur du poignet pour déterminer l'entournure. Cependant ces deux mesures n'ont aucun rapport de proportion l'une avec l'autre : car il n'est pas rare de voir des personnes chargées d'embonpoint et ayant le haut du bras très fort avoir néanmoins le poignet mince et délié.

C'est en voulant réduire le nombre des mesures à prendre que Mlle Grand'homme a été conduite à établir toutes ces distinctions subtiles. En n'omettant au contraire aucune des mesures essentielles, M. Vaillant a déduit rigoureusement toutes les conséquences logiques du principe posé. Il n'y a pour lui ni mesures variables, ni mesures complémentaires, ni mesures justificatives. Toutes les mesures sont absolues. Si elles ont été bien prises, elles sont nécessairement exactes et, dès lors, il est superflu de les vérifier au moyen d'opérations compliquées.

Cependant le système de M. Vaillant, d'une exécution moins simple et d'une pratique moins facile que celui de Mlle Grand'homme, ne s'adapte pas aussi bien aux conditions et au milieu de l'enseignement élémentaire. Il exige une connaissance plus approfondie du dessin et une plus longue application. Il convient à merveille aux écoles professionnelles, aux écoles d'apprenties, aux personnes du monde qui ont du loisir. Il pourrait être intéressant et utile de le mettre à l'étude dans les écoles normales concurremment avec une méthode plus élémentaire. Nous ne pensons pas que, sauf quelques cas exceptionnels, il puisse être facilement introduit dans les écoles communales.

Quant à Mlle Grand'homme, elle aurait peu de changements à faire à sa méthode pour lui donner un caractère plus scolaire et, si elle veut permettre à une personne qui a été témoin de ses premiers essais de lui donner un conseil,

nous l'engagerons, tout en conservant comme cadre géométrique le rectangle qui est d'une exécution plus facile que le triangle, à s'en tenir, comme M. Vaillant, aux mesures réelles prises sur la personne ou le mannequin qu'il s'agit d'habiller, et à débarrasser ses prochaines éditions de tout ce qui, ne reposant pas sur des règles fixes et des déductions rationnelles, n'est qu'une complication inutile et arbitraire. Pour trouver ensuite les lignes ou les points de repère qui doivent concourir, avec les mesures réelles, au tracé des patrons, elle pourrait, en se familiarisant avec les déductions rigoureuses de la science, obtenir des résultats encore meilleurs.

Nous avons fait remarquer le rapport tout fortuit qui existe entre le système de coupe de Mlle Grand'homme et celui de M. Vaillant. Quant à la méthode de Mme Schéfer, c'est sciemment et volontairement qu'elle procède de la méthode Lavigne. Mais, en empruntant le principe et la plupart des procédés de M. Lavigne pour en faire la base d'un enseignement méthodique et gradué de coupe et d'assemblage à l'usage des écoles primaires, Mme G. Schéfer s'est mise à la portée de jeunes intelligences, qui peuvent ne pas être toutes également développées, et n'a rien négligé de ce qui pouvait rendre les démonstrations faciles et la pratique certaine.

Le tracé des patrons repose tout à la fois sur les mesures prises et sur les proportions. C'est là, croyons-nous, le principe qui appartient en propre à Mme Schéfer, et qui fait l'originalité et en même temps la clarté et la précision de sa méthode.

Les mesures à prendre sont au nombre de six pour les corsages ronds et sept pour les corsages à basques.

1° *Longueur du dos.* — De la couture d'épaule, encolure, au milieu du dos, ceinture.

2° *Largeur du dos.* — De la couture d'épaule, entournure droite, à la couture d'épaule, contournure gauche.

3° *Longueur du devant.* — De la couture d'épaule, encolure, au milieu du devant, ceinture.

4° *Tour de poitrine.* — On passe le mètre sous les bras et on le réunit devant, sans serrer.

5° *Tour de taille.* — On abaisse le mètre à la ceinture et on réunit devant sans serrer.

6° *a. Première longueur du bras.* — De la couture extérieure, entournure, en faisant plier le bras, on passe par le coude, et l'on rejoint le poignet. — *b. Deuxième longueur du bras.* — On procède de même que pour la première mesure et on s'arrête au coude.

7° *Tour des hanches.*

Mme Schéfer fait donc prendre quatre mesures de plus que M. Lavigne ; mais les exceptions sont moins nombreuses et ces mesures suffisent, avec de légères modifications indiquées dans la méthode, à habiller toutes les personnes dont la taille ne présente aucune difformité exceptionnelle.

Les mesures prises servent d'abord à construire trois rectangles, dont la hauteur est donnée par les mesures de longueur, et la largeur par le quart du tour de poitrine pour le rectangle du dos et de la manche et par le quart du tour de poitrine plus 4 centimètres pour le rectangle du devant.

Le dos et le petit côté sont tracés dans un même rectangle, ce qui en facilite l'exécution, en permettant de juger au simple coup d'œil si la ligne convexe du petit côté corres-

pond exactement à la ligne concave du dos. Le devant est tracé dans un rectangle séparé. Si l'on voulait réunir ces deux rectangles en un seul, comme dans la méthode Lavigne,

Fig. 16.

il faudrait observer que la ligne verticale destinée à indiquer la séparation du dos et du devant ne doit pas diviser le rectangle en deux parties égales, mais être repoussée

de 4 centimètres vers la gauche, afin de reporter cette différence sur le rectangle du devant.

Pour déterminer avec précision le contour du tracé, les rectangles ne suffisant pas, il faut encore d'autres lignes *(fig. 16)*.

La ligne horizontale ER divise le rectangle du dos

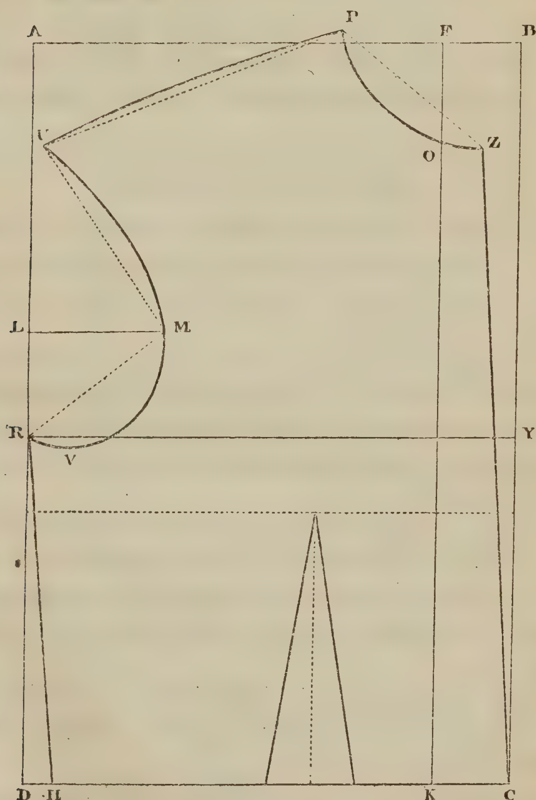


Fig. 17.

en deux autres rectangles inégaux — le supérieur ayant un centimètre de hauteur de plus que l'inférieur — et indique exactement la hauteur du dessous de bras du petit côté.

La ligne ML, parallèle à ER, indique la hauteur du biais de l'épaule. Pour trouver cette hauteur on porte sur la ligne AD en partant de A le huitième du tour de poitrine. Pour indiquer l'endroit où la ligne du biais de l'épaule doit tomber sur la ligne ML, on porte sur cette ligne la demi-largeur du dos que l'on marque par le point U.

La ligne XY qui marque la hauteur du petit côté, doit être tracée à 5 centimètres de la ligne ML.

Le rectangle du devant est divisé, comme le rectangle du dos, en deux rectangles inégaux, par une ligne horizontale RY, qui marque le point où doit venir aboutir la courbe de l'emmanchure.

Les divisions du tour de poitrine indiquent la hauteur de l'épaulette, l'encolure, la profondeur de l'emmanchure du devant. Presque toutes les courbes forment des arcs de cercle parfaits dont la ligne pointée peut être considérée comme la corde *(fig. 17)*.

L'abatage du haut de la manche est indiqué par des lignes horizontales RM et NC. Pour déterminer la hauteur du coude on porte sur la ligne RD, en partant de R, la deuxième longueur du bras et l'on trace la ligne horizontale EX.

Toutes les lignes qui déterminent le contour du tracé, excepté celle du bas de la manche, sont des lignes courbes *(fig. 18)*.

Le corsage rond est, pour ainsi dire, la pierre angulaire de la méthode Schéfer. Quand on possède parfaitement ce

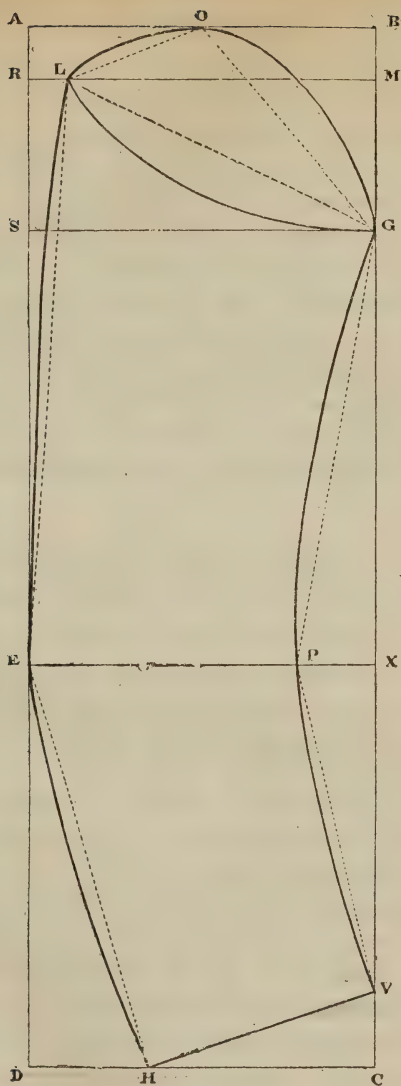


Fig. 18.

corsage et qu'on est arrivé à l'exécuter sans hésitation, aucun tracé ne présentera plus de difficultés.

Pour le corsage à basques, par exemple, on donnera au rectangle du dos 8 centimètres (1) de plus en largeur que pour le corsage ordinaire, et on allongera ce rectangle, ainsi que le rectangle du devant, de toute la longueur que l'on se propose de donner à la basque (*fig. 19 et 20*).

Les autres patrons, robe et tablier princesse, robe de petite fille, veste et gilet de petit garçon, dérivent de même, par voie de déduction logique et à l'aide des deux mesures fondamentales, — longueur et largeur, — du patron-type, le corsage rond. Pour le pantalon, le tour des hanches remplace le tour de poitrine dans la construction des rectangles.

Basée sur des principes fixes et des rapports exacts, la méthode de Mme Schéfer nous paraît être, jusqu'à présent, celle qui se prête le mieux aux exigences de l'enseignement collectif. En l'étudiant attentivement, on s'aperçoit de suite qu'elle a été écrite, en vue des écoles, par une personne qui les connaît bien et qui possède, par droit d'héritage, le secret des démonstrations pédagogiques, dans lesquelles les données positives de la science sont exprimées sous une forme nette, claire, saisissante, qui porte la lumière dans l'esprit et exclut tout détail superflu.

Ici, nous laissons la parole à une directrice d'école normale, qui a été une des meilleures élèves du cours de coupe du mois d'avril et une des premières reçues à l'examen, laquelle, s'adressant aux élèves du cours de coupe qu'elle a installé depuis son retour de Paris, appelle leur attention

(1) Ces 8 centimètres servent au développement de la basque.

A P5 B
I
M U L
X N N² Y
E R
D S O O² H
D² T T² C²

Fig. 19.

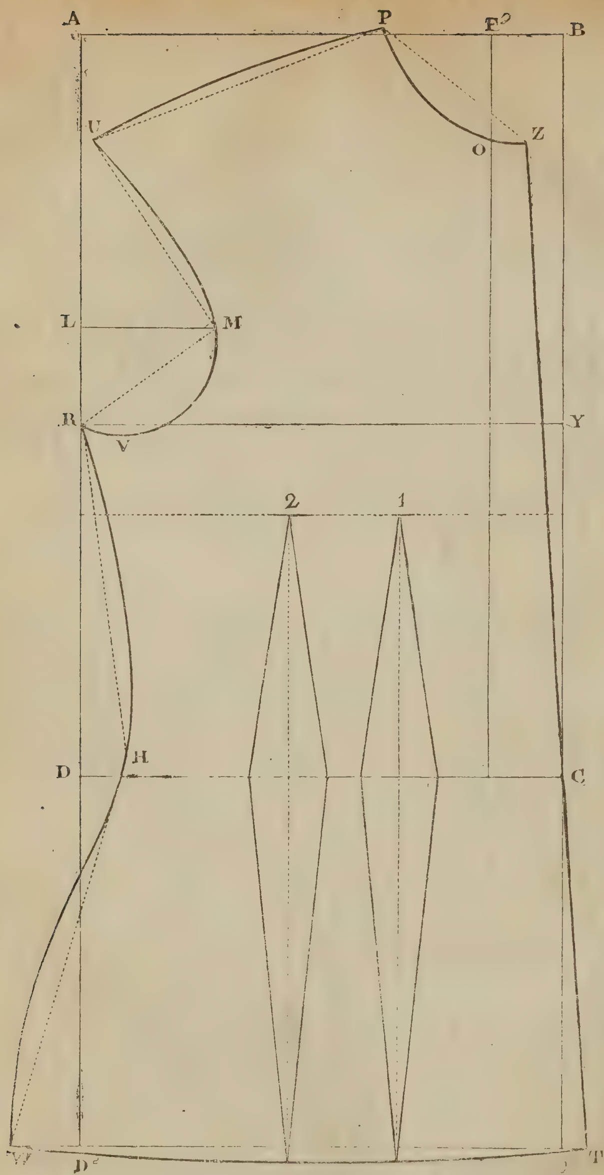


Fig. 20.

sur la méthode suivie, sur ses avantages particuliers et son mode d'application dans les écoles primaires.

« Deux grandes qualités caractérisent la méthode Schéfer : la simplicité, la sûreté.

» *La simplicité* — En effet, l'exécution des patrons est rendue facile, même aux personnes les plus inexpérimentées, par le simple tracé du dessin à l'aide de rectangles servant de lignes de construction. Ces patrons, une fois taillés et reproduits sur l'étoffe à l'aide d'un faufilé, l'assemblage ne va-t-il pas de soi ? Donc, simplicité dans les moyens, simplicité aussi dans le principe, le tracé du patron reposant sur une seule mesure servant de base : le tour de poitrine.

» *La sûreté.* — Vous l'avez observé vous-mêmes, Mesdemoiselles, et vous avez été heureuses et presque fières de constater à l'essayage que le corsage par vous taillé et faufilé était parfaitement, ou du moins presque parfaitement ajusté dès le premier essai. D'où vient que, malgré la diversité des tailles, on peut, à l'aide de règles fixes combinées avec des dimensions prises individuellement, tailler sans tâtonnements un patron modèle ? C'est que ces règles, ces nombres fixes sont basés sur quelque chose d'invariable. C'est qu'il y a unité de rapport dans l'ensemble, dans la variété des formes. C'est que l'auteur a su déduire des données de la science des règles simples, pratiques, propres à être mises à la portée des enfants. Ces rapports connus, les points de repère du dessin se déterminent aisément, et on arrive ainsi, avec une régularité mathématique au tracé d'ensemble constituant le patron.

» Que les personnes étrangères à la géométrie ne s'effrayent pas à l'avance. Ce qu'il est nécessaire de savoir

de cette science est à la portée des plus novices, à la portée des enfants de onze et douze ans de nos écoles primaires. Le tracé d'un angle droit, d'une parallèle, d'une perpendiculaire en un mot, les premiers éléments du dessin, sont connus dans nos bonnes écoles ; avec cela l'enfant qui sait prendre le quart, le huitième, le seizième d'un nombre, qui sait diviser une droite proportionnellement à un, deux, trois, peut du premier coup exécuter n'importe quel patron. Le bon goût, l'habileté de la main, le coup d'œil viennent ensuite seconder l'indispensable, c'est-à-dire l'exactitude mathématique des constructions.

» Sans doute, à son premier début, l'élève n'exécutera pas des dessins de patrons aux lignes très pures et au contour gracieux ; l'essentiel n'est pas là ; le vêtement fait sur ce modèle ne sera pas façonné avec un goût parfait, la coupe laissera quelque chose à désirer ; mais l'ensemble du patron sera bon, pourvu que les points de repère aient été exactement placés.

» Or, vous l'avez remarqué, Mesdemoiselles, ces points sont assez rapprochés pour que la précision, la rectitude des dessins soient assurées ; d'autre part, leur nombre est assez restreint pour que le dessin ne soit pas trop long à exécuter, ni la mémoire trop surchargée.

» La grande difficulté de l'art du tailleur et de la couturière, c'est-à-dire le tracé d'un patron bien approprié à la taille de chaque personne, se trouve ainsi résolue par la méthode Schéfer.

» Lors donc, Mesdemoiselles, que vous aurez exercé vos élèves aux différents genres de couture, aux reprises, aux raccommodages, vous les habituerez à confectionner elles-mêmes, sous votre direction, leurs vêtements et ceux de leurs petits frères, de leurs petites sœurs ; c'est un genre

d'habileté dont les mères, mieux que personne, sauront apprécier l'utilité. »

Au moment où ces lignes paraîtront, la méthode de Mme Schéfer et celle de Mlle Grand'homme seront simultanément enseignées, avec des conditions égales de succès, dans les cours normaux du Ministère de l'instruction publique, aux maîtresses-adjointes d'école normale et aux institutrices envoyées par les départements et les villes. Nul doute que cette libre concurrence des méthodes ne produise, sous la haute et impartiale impulsion de la commission nommée par M. le Ministre, cette salutaire émulation qui, en vivifiant sans cesse l'enseignement, amène chaque jour de nouveaux perfectionnements et des résultats toujours meilleurs.

B. DE M.

LA PÉDAGOGIE DANS LES ÉCOLES DE FILLES

A PROPOS DU CONCOURS D'ADMISSION AUX FONCTIONS DE DIRECTRICE D'ÉCOLE NORMALE

(Suite) (1).

III

L'éducation morale *(Suite).*

§ 3. — *La conscience morale.*

Nous faisons à chaque instant la distinction du bien et du mal, du juste et de l'injuste ; nous qualifions nos actions et celles d'autrui de bonnes ou de mauvaises : pourquoi ? Parce que nous avons en nous une idée du bien moral qui nous sert, pour ainsi dire, de terme de comparaison. Avons-nous conçu un acte comme moralement bon ou moralement mauvais, nous nous sentons obligés dans le premier cas de l'accomplir, dans le second de nous en abstenir, abstraction faite de l'avantage ou du détriment, du plaisir ou de la peine qui peuvent en résulter pour nous. Nous avons donc l'idée du devoir, lequel est obligatoire sans que l'obligation détruise le libre arbitre ; la preuve, c'est que nous nous sentons toujours libres, et que nous savons que notre détermination, bonne ou mauvaise, nous sera imputable. Nous avons donc l'idée de la responsabilité. Étant responsables, et nous connaissant comme tels, nous savons que nous mériterons si nous agissons bien, que nous déméritерons si nous agissons mal : la première

(1) Voir les numéros de décembre 1879, janvier, février, mars, mai et juillet 1880.

récompense et le premier châtiment, nous les trouvons en nous-mêmes, dans la satisfaction intérieure qui suit toujours l'accomplissement d'un devoir, et dans cette souffrance spéciale qu'on désigne sous le nom significatif de remords. Ainsi s'enchaînent rigoureusement les idées de mérite et de démérite, de responsabilité, de devoir, de bien, de vertu : le devoir n'existe que pour un être capable de le connaître et de l'exécuter, c'est-à-dire intelligent et libre; le mérite n'existe qu'à la condition du devoir ; quand l'homme obéit au devoir, il obéit librement à un motif supérieur, impersonnel, désintéressé ; il se dévoue à quelque chose qui n'est pas lui, il poursuit un bien qui n'est pas le sien, qui n'est même pas celui d'un être en particulier, mais qui est *le bien*. Ce dévouement, c'est la vertu.

Or, ces idées, nous les devons à la conscience morale, ou faculté de concevoir le bien, de le distinguer du mal, de concevoir en un mot la loi du devoir. Au fond, la conscience morale n'est autre que la raison, car les idées qu'elle nous donne ont tous les caractères des idées de la raison : elles sont nécessaires, immuables, universelles ; nous ne les formons pas comme nous formons, par exemple, l'idée du triangle ; nous ne les imaginons pas comme nous imaginons l'idée de la chimère : nous les trouvons toutes formées dans notre esprit, elles s'imposent à nous et nous ne pouvons pas ne pas les concevoir. Elles n'appartiennent pas à un individu en particulier, mais à toutes les intelligences ; elles sont de tous les temps et de tous les pays ; toujours et partout on a fait la distinction du bien et du mal, du juste et de l'injuste. « Il est au fond de nos âmes un principe inné de justice et de vertu, sur lequel, malgré nos propres maximes, nous jugeons nos

propres actions et celles d'autrui (1). » Une action n'est pas bonne ou mauvaise parce que la loi positive ou l'opinion des hommes la qualifie ainsi ; l'opinion des hommes et la loi positive empruntent leur autorité à leur propre conformité avec la loi naturelle ou loi morale, écrite au fond de nos cœurs par la conscience et la raison. Les diversités qu'on remarque chez les différents peuples aux différents âges de l'histoire portent, non sur l'idée du bien prise en elle-même, mais sur les applications qu'on en fait, et qui tiennent au degré de civilisation, de culture intellectuelle, à l'ignorance, aux préjugés, aux usages, à tous les mobiles de nos actions. La conscience, comme toute autre faculté, est susceptible de développement ; rien de plus essentiel que de la cultiver chez les enfants.

On dit d'un petit enfant qu'il est « innocent ». Cela signifie qu'il ne connaît pas le mal, mais non qu'il ne le fait pas. Au début de la vie, le sens moral sommeille dans les profondeurs de son être; il commence à se montrer après les premières lueurs de l'intelligence : M. Darwin (2) en constate l'éveil vers l'âge de treize mois. Le petit enfant apporte en lui le sentiment, et par conséquent l'idée du bien et du mal; il n'est pas encore un être moral, mais il est capable de le devenir. Nous en sommes si intimement persuadés que nous agissons sans cesse d'après cette croyance : d'où vient que nous donnons un ordre à un enfant, sinon de la conviction qn'il est capable de le comprendre et de l'exécuter? Étudions, dans un acte d'obéissance, quels sont les mobiles qui peuvent agir sur lui.

S'il s'agit d'un acte qui l'amuse, comme de danser, de

---

(1) Rousseau, *Emile*, liv. IV.

(2) *Esquisse biographique d'un petit enfant.*

répéter un air, un geste ou une série de gestes, il obéit sans se faire prier, et il n'aurait à cela aucun mérite sans l'excessive mobilité d'impressions au premier âge, qui fait que l'occupation présente dont vous le détournez exerce peut-être plus d'attraction sur lui que le souvenir du jeu auquel vous le rappelez. S'il s'agit d'un acte moins agréable ou indifférent en soi, comme de porter un objet d'un endroit de la chambre dans un autre, de dire bonjour à une personne qui entre, etc., il peut l'accomplir par crainte d'être grondé ou puni, motif absolument intéressé, et méritoire uniquement parce qu'il témoigne que l'enfant n'a pas perdu le souvenir de quelque circonstance analogue ; — pour se faire louer, ou admirer, ou pour obtenir quelque autre récompense, motif également intéressé, mais d'une nature plus élevée que le précédent, et lui laissant encore le mérite de l'effort nécessaire pour exécuter volontairement ce qu'on lui demande ; — pour plaire à ses parents ou à ses maîtres, ou, ce qui est plus délicat, pour ne pas leur faire de peine, motifs véritablement moraux parce qu'ils sont désintéressés, et par conséquent bien supérieurs aux autres ; — enfin uniquement parce que le père ou la mère ou l'instituteur « l'a dit » : là est l'acte d'obéissance pure, où le sentiment semble avoir moins de part que la volonté, et qui atteint le degré de mérite le plus élevé, relativement à ce qu'on peut exiger d'un petit enfant. Au début de la pensée, en effet, et pendant plusieurs années encore, le bien, c'est ce qui est commandé ou permis par les personnes ayant autorité sur lui ; le mal, c'est ce qui est défendu par elles (responsabilité sur laquelle les parents et les maîtres ne sauraient trop méditer, et qui est presque effrayante). N'en demandons pas davantage au petit enfant, car il n'en sait et n'en peut savoir davantage. La con-

ception la plus haute du devoir, pour lui, c'est d'obéir à ses parents d'abord, à ses maîtres ensuite.

Inversement, considérons-le, non plus obéissant, mais dans une de ces rebellions où sa volonté essaye ses forces. Si la résistance est violente, emportée, elle se lasse elle-même, et bientôt après le petit révolté semble chercher à la faire oublier. Dans les toutes premières années, selon une remarque très fine (1), « il se peut qu'à la fatigue des cris et des pleurs succède simplement une sorte de bien-être où il se complaît et qui donne à sa figure, à ses manières, l'apparence d'un désir affectueux d'être aimable envers ses parents; en tous cas, on aime à s'y laisser prendre. » Mais il est incontestable que, dès l'âge de quatre ou cinq ans, et quelquefois plus tôt, il y a un véritable repentir, un remords, passager sans doute, de la faute commise, avec le désir évident d'en obtenir le pardon. C'est là le degré le plus haut où, dans cet ordre de faits, atteigne la valeur morale du repentir chez l'enfant; elle suit en sens inverse une dégradation que nous pouvons apprécier. Le plus souvent, le regret porte moins sur la faute commise que sur la perte momentanée des bonnes grâces des parents, et la demande de pardon a pour objet très intéressé de les reconquérir, en conservant le mérite d'un aveu de la faute. Quelquefois c'est l'amour-propre qui souffre, motif encore moins désintéressé, mais d'un bon effet moral, en ce qu'il indique un sentiment déjà vivace de personnalité et de responsabilité, et qu'il donne prise à l'éducateur.

Ces différents mobiles n'ont pas une égale valeur, et il faudrait pouvoir les développer dans l'ordre de leur mérite

(1) M. Egger, p. 85.

moral; mais ici l'ordre de mérite n'est pas toujours l'ordre chronologique, et comme d'ailleurs ils n'ont pas une égale influence sur tous les caractères, force est d'en adapter le maniement aux dispositions natives des enfants. C'est ce que l'on veut dire lorsqu'on dit qu'on prend celui-ci par la douceur, celui-là par l'amour-propre, l'un par l'affection, l'autre par la crainte, désignant ainsi le mobile dominant, car on ne peut en exclure aucun; souvent même leur action doit être combinée pour opérer simultanément. Mais toujours, pour agir sur la volonté, il faut passer par la sensibilité, aller au-devant de la moralité de l'enfant, lui faciliter les premiers pas en y intéressant sa nature tout entière. De là, le conseil de « rendre agréables aux enfants les choses que vous exigez d'eux », de leur montrer « la sagesse avec un visage riant ». Pour être aimée d'eux, la vertu doit être aimable. N'est-ce pas déjà beaucoup qu'ils comprennent le rapport existant entre le bien et la récompense, entre le mal et la punition? La conception la plus philosophique du bonheur n'a pas d'autre base. N'y a-t-il pas déjà un réel mérite à raisonner assez juste pour sacrifier un intérêt actuel, immédiat, à la considération d'un intérêt plus éloigné? L'écolière qui, n'ayant pas terminé ses devoirs, l'apprentie qui, n'ayant pas terminé sa tâche, refuse une promenade avec ses compagnes, se dit sans nul doute qu'elle serait punie ou grondée si elle n'était pas en règle; mais combien d'autres, le sachant aussi bien qu'elle, n'auraient pas la force de résister à la tentation! Elle est donc sur la voie d'un progrès moral sérieux, tout en partant d'un motif intéressé. Peu à peu, elle en viendra à se bien comporter, non plus seulement par crainte d'une autorité à laquelle on se soumet quand on ne peut pas faire autrement, mais par une habitude prise; et finalement elle arrivera à

accepter la règle de bon cœur, elle trouvera naturel de s'y plier. Il lui restera encore un dernier pas à franchir pour avoir la véritable notion du bien moral : le jour où, sans témoins, sûre de l'impunité, pouvant mal faire, elle aura triomphé des suggestions du mal, elle aura pour la première fois contemplé face à face le devoir, elle en aura senti l'austère beauté; vous pourrez lui parler alors de la conscience, elle vous entendra. Il faut plus ou moins de temps pour en venir là, et tous les enfants n'y sont pas conduits par les mêmes chemins; mais tous, sauf des exceptions qui sont des monstruosités dans le monde moral comme il y en a dans le monde physique, tous sont capables d'y être amenés.

§ 4. — *Le devoir.*

L'obligation d'obéir à la loi morale s'applique dans chacune des circonstances particulières de la vie à chacun des actes que nous exécutons en vertu de notre volonté libre. Il en résulte plusieurs sortes de devoirs; la division la plus ancienne et la plus simple est celle-ci : devoirs envers nous-mêmes, envers nos semblables, envers Dieu.

Avons-nous donc des devoirs envers nous-mêmes? C'est demander si nous avons un corps pour le laisser dépérir, des facultés pour les laisser s'éteindre. Si l'éducation physique, intellectuelle, morale, est nécessaire à l'enfant, ce n'est pas pour que l'homme fait perde tout souci de son amélioration, de sa destinée, quand il est devenu, grâce à l'éducation, plus capable et plus responsable. Le devoir de l'enfant envers lui-même est de se laisser élever, de se prêter à l'œuvre de l'éducation, par sa bonne volonté d'abord, par son effort personnel ensuite; le devoir de l'homme fait est de continuer, en quelque sorte, à s'élever lui-même.

Ne dédaignons pas le soin du corps : il y a, dit énergiquement M. R. Specer, une *moralité physique*; tout préjudice porté volontairement à la santé est un *péché physique*. Il est donc nécessaire de donner aux enfants les connaissances qu'ils doivent avoir pour la conservation de leur santé et de leur existence.

A plus forte raison sommes-nous tenus de développer notre intelligence et notre volonté. Nos facultés sont des forces qu'il ne nous est pas permis de laisser dépérir. Qu'on n'objecte pas qu'on ne nuit qu'à soi-même : il n'y a pas de faute exclusivement personnelle, et l'on ne peut se nuire à soi-même sans nuire en même temps à autrui. Les enfants héritent des défauts et des vices de leurs parents. D'ailleurs, à défaut de la contagion physique, il y a la contagion morale; le mauvais exemple nuit toujours à quelqu'un. Enfin quiconque néglige de s'améliorer, de progresser, non seulement se diminue, mais se met dans l'impossibilité de concourir au bien de ses semblables.

Nous ne sommes pas nés, en effet, pour vivre à l'état isolé; la société humaine s'étend à l'humanité tout entière; puis, se resserrant, elle se présente sous l'image de l'État et de la famille. A l'égard de tous les hommes, quels qu'ils soient et par cela seul qu'ils sont hommes, nos devoirs se résument dans cette double formule : Sois juste, sois bon; ne fais pas de mal, fais du bien.

La justice consiste à rendre à chacun ce qui lui est dû et tout ce qui lui est dû. Elle est le respect du droit : chaque devoir de notre part correspond à un droit chez celui qui en est l'objet, et réciproquement; le droit procède du devoir, il a comme lui son origine dans la liberté morale et dans l'égalité de nature de tous les hommes. Être juste, ou ne pas faire de mal à autrui, c'est

respecter dans autrui tous les droits communs à tous les hommes : ne pas attenter à la vie de ses semblables, à leur santé, à leur fortune, à leur liberté, à leur moralité ; ne pas les empêcher de s'instruire, ne pas les tromper, ne pas contraindre leur conscience.

Mais les devoirs de justice seraient insuffisants pour assurer le progrès de la société humaine, si l'on n'y joignait les devoirs de charité, le mot charité étant pris dans son sens étymologique, l'amour, la tendresse mutuelle. C'est ce qu'exprime la formule plus moderne, et non moins exacte, de la fraternité. Le respect du droit a quelque chose de restrictif, il tend à isoler l'individu, à le renfermer dans son moi ; il ne donne aucune satisfaction aux tendances expansives dont nous avons constaté l'existence en parlant des sentiments. Aimez-vous les uns les autres, ce précepte complète le premier. Aimer ses semblables, c'est les aider à vivre, dans le sens le plus large du mot ; non seulement leur procurer du pain ou du travail pour en gagner ; l'homme ne vit pas uniquement de pain ; mais les aider à s'instruire, à s'éclairer, à se moraliser, leur témoigner de l'intérêt, de la bonté, de l'estime. On confond trop la charité avec l'aumône. C'est donner à cette catégorie de devoirs une portée trop limitée, et se méprendre sur leur vrai caractère. Quiconque fait un bon usage de ses facultés, de ses forces, de ses talents, s'il en a, sert ses semblables. La bienfaisance se dit plus particulièrement d'un service rendu, d'un secours prêté ; mais elle n'est qu'une des formes que peut revêtir le devoir de charité.

La vie de l'école est bien propre à donner aux enfants un commencement d'instruction à cet égard. L'enfant a un sentiment très vif de son droit, beaucoup moins vif du

droit des autres ; mais comme il en est ainsi chez tous, il en résulte une sorte d'enseignement mutuel pratique et spontané, que l'institutrice n'a qu'à observer et à surveiller : si elle intervient, que ce soit discrètement, sans avoir trop l'air d'y toucher, par quelque observation brève et simple. Une petite fille refuse de prêter sa poupée à une de ses compagnes : elle est dans son droit ; celle-ci, le lendemain, refusera de jouer avec elle, elle sera dans son droit, et le résultat le plus clair est qu'elles se seront privées mutuellement du plaisir de partager leurs amusements. Aussi les enfants comprennent-ils facilement la formule populaire du double devoir de justice et de charité : « Ne faites pas à autrui ce que vous ne voudriez pas qu'on vous fît à vous-même ; — faites à autrui ce que vous voudriez qu'on vous fît à vous-même. »

Dans la vie domestique, ces devoirs prennent un caractère particulier, en rapport avec la constitution de la famille. La famille est la plus naturelle et la plus ancienne des sociétés ; le mariage en est le premier fondement. Les époux ont des devoirs et des droits réciproques, conformes à leur nature et à leur mission. Nous avons vu, au commencement de cette série d'études, comment et dans quelle mesure la nature de la femme, ou plutôt la mission à laquelle sa nature l'a destinée, diffère de celle de l'homme. Sa place est avant tout au foyer domestique. Et il ne faut pas croire que le gouvernement d'un ménage, même le plus modeste, soit chose si facile. Fénelon (1) entre sur ce sujet dans des détails qui valent la peine qu'on s'y arrête avec lui.

L'économie ne consiste pas seulement à ne point trop dépenser ; c'est proprement l'administration tout entière

---

(1) Ch. XI, p. 65 et suiv.

du ménage, la direction des domestiques, l'emploi des revenus, l'ordre de la maison. Cela semble ne convenir qu'aux riches; mais une fermière n'a-t-elle pas des filles de ferme, des ouvriers à gages? une maîtresse ouvrière n'a-t-elle pas des apprenties à diriger, à surveiller? Le gain du travail quotidien est un revenu. Il n'est si petit ménage, quand même il tiendrait dans une seule chambre, qui ne se trouve bien de l'ordre et de la propreté, d'autant plus nécessaires qu'il est plus restreint. Pour habituer les filles à l'économie, il faut leur donner dès l'enfance « à gouverner quelque chose, à faire des comptes, à voir la manière de faire les marchés de tout ce qu'on achète, et à savoir comment il faut que chaque chose soit faite pour être d'un bon usage. Mais prenez garde aussi que l'économie n'aille en elles jusqu'à l'avarice: c'est le bon ordre, et non certaines épargnes sordides, qui fait les grands profits. » Telle femme qui croira avoir tout gagné parce qu'elle aura épargné une chandelle, perdra ses vêtements par le défaut de soin et de propreté. « Accoutumez les filles à ne souffrir rien de sale ni de dérangé; qu'elles remarquent le moindre désordre. Faites-leur même observer que rien ne contribue plus à l'économie et à la propreté que de tenir toujours chaque chose en sa place. Cette règle ne paraît presque rien; cependant elle irait loin, si elle était exactement gardée. Avez-vous besoin d'une chose? vous ne perdez jamais un moment à la chercher; il n'y a ni trouble ni dispute, ni embarras, quand on en a besoin; vous mettez d'abord la main dessus; et quand vous vous en êtes servi, vous la remettez sur-le-champ dans la place où vous l'avez prise. Ce bel ordre fait une des plus grandes parties de la propreté,... l'esprit d'exactitude, qui fait ranger, fait aussi nettoyer. »

Mais la plus grosse charge du gouvernement domestique, c'est l'éducation des enfants. L'enfant appartient d'abord à la mère, à la femme, et lui appartient tout entier. La femme est l'éducatrice par excellence; sans elle il ne vivrait pas un jour, pas une heure; et quand sa vie physique est assurée, c'est encore elle qui la première lui ouvre les portes de la vie morale. Elle seule comprend ce petit être qui, avant de pouvoir parler, a déjà des perceptions, des sentiments, des volontés; elle seule sait le deviner, l'intéresser, l'amuser, l'instruire. Adroite, ingénieuse, inventive, elle offre un des plus intéressants exemples de l'exercice de l'imagination. L'enfant ne l'ennuie pas et ne s'ennuie pas avec elle. Ils s'entendent toujours. Un grand homme est l'œuvre de sa mère, a-t-on dit; le mot est juste, quoique exclusif. La plupart des hommes, et pas seulement les grands hommes, doivent le meilleur d'eux-mêmes à cette douce et pénétrante influence; en lui donnant son lait, la mère donne à l'enfant son âme tout entière, elle l'imprègne de sa vie.

Malgré cela, disons mieux, à cause de cela, la mère ne peut pas tout dans la tâche d'élever les enfants. Si la nature enfantine était parfaite, il suffirait de les aimer, et c'est ce qu'elle sait le mieux; mais de les aimer à les gâter la transition est facile, le sentiment est un guide trompeur quand il n'est pas guidé lui-même par une ferme raison. Il y faut un contre-poids, et c'est le père qui l'apporte. Le père représente l'autorité, parce qu'il représente la raison, la prévoyance, le souci du lendemain; non qu'il aime moins son enfant, mais il l'aime autrement; il se préoccupe plus de l'avenir que du présent, et il sait que si le présent est, par son fait, rendu pénible, c'est au bénéfice de l'avenir. Il doit avoir cette fermeté, ce courage, qu'on n'exige pas

de la mère à un égal degré. Il semble avoir surtout pour mission de former la volonté de l'enfant, de l'initier à la pratique de la raison, de lui montrer le devoir dans sa beauté sévère. La mère forme surtout son cœur, assouplit son caractère, fait passer dans son esprit par le chemin de son cœur les maximes sacrées de l'honneur et du devoir : « la vertu ne s'enseigne pas seulement, elle s'inspire ; c'est là surtout le talent des femmes ; ce qu'elles désirent, elles nous le font aimer, moyen charmant de nous le faire vouloir (1). » L'éducation domestique n'est complète que si le père et la mère y ont contribué chacun pour sa part, en ce qui concerne les garçons ; pour les filles, elles appartiennent plus étroitement et plus longtemps à la mère, sans échapper cependant à la nécessaire intervention de l'autorité paternelle. Ce sont des raisons analogues qui font la supériorité de l'institutrice sur l'instituteur dans l'éducation de la première enfance, et qui militent en faveur de la direction des classes élémentaires de garçons par des institutrices, jusqu'à l'âge de neuf ou dix ans (2).

L'œuvre de l'éducation peut se résumer dans cette double formule, qui répond au double devoir de justice et de charité : ne rien faire qui puisse contrarier le développement normal et régulier de la nature physique et morale de l'enfant ; faire tout ce qui peut favoriser ce développement. L'obligation morale de l'instruction est une des conséquences de ce principe, et elle peut être inscrite dans la loi aussi légitimement que les autres prescriptions du

---

(1) Aimé Martin, *De l'Éducation des mères de famille*, p. 29.

(2) M. Gréard a le premier tenté cet essai dans quelques écoles de Paris. En Autriche, en Allemagne c'est un fait habituel ; aux États-Unis, même des écoles de grands garçons sont tenues par des institutrices. Nous n'allons pas jusque-là.

Code (1) : « Les époux contractent ensemble, par le seul fait du mariage, l'obligation de nourrir, entretenir et élever leurs enfants. »

Les devoirs des enfants envers les parents sont exprimés par un mot que l'antiquité avait trouvé, et qui dit tout : la piété filiale. « La vraie piété, en effet, est celle qui aime à la fois et qui respecte : or, tel est le sentiment que les enfants ont pour leurs parents, sentiment mêlé de vénération et de tendresse. Selon les caractères, c'est tantôt la tendresse et tantôt la vénération qui semble dominer dans l'amour filial. Ordinairement la mère inspire à ses enfants un sentiment plus tendre et plus doux; le père, un sentiment plus grave et plus respectueux. Mais la vieillesse surtout rend les parents plus sacrés et plus chers : « Il n'est pas, dit Platon, de pénates plus saints et dont le culte plaise plus à la divinité qu'un vieux père, ou un aïeul, ou une mère courbée par les années. » — « La bénédiction du père affermit la maison des enfants, dit l'Ecclésiastique, et la malédiction de la mère la détruit jusqu'aux fondements. » Curieuse différence entre le père et la mère! Comme la tendresse maternelle est toujours prête à bénir l'enfant, quel qu'il soit, Dieu n'a pas voulu attacher la prospérité à toutes les bénédictions de la mère : il l'a réservée aux prières du père, dont l'amour est plus juste et plus éclairé; mais il n'a pas craint d'attacher la ruine à la malédiction maternelle, bien sûr que l'enfant qui force sa mère à le maudire mérite de périr misérablement (2). »

La famille conduit directement à la cité, à la société

---

(1) *Code civil*, art. 205.

(2) Saint-Marc Girardin.

civile et politique, aussi naturelle d'ailleurs que la société domestique. Le jour où deux familles se sont trouvées en présence, elles ont eu, de toute nécessité, des rapports mutuels, qu'il a fallu fixer par une règle à laquelle tout le monde a dû se soumettre. Voilà la loi positive. Dans cette réunion d'individus et de familles, ayant non seulement des devoirs et des droits, mais encore des intérêts communs, il a fallu une direction sans laquelle les forces particulières auraient été mal employées, ou perdues sans profit, les droits méconnus, les devoirs oubliés. Quelqu'un s'est rencontré, plus intelligent ou plus hardi que la masse, d'une volonté plus énergique, qui s'est mis à la tête de la communauté pour la conduire et utiliser le labeur de tous et de chacun. Voilà le pouvoir social et l'origine des gouvernements. Dans un État bien ordonné, le véritable souverain, auquel obéissent les gouvernements et les gouvernants, c'est la loi, protectrice de tous les droits et gardienne de toutes les libertés.

Les femmes interviennent dans la vie civile par l'exercice de leurs droits civils; il faut qu'elles soient capables de s'en acquitter, tant pour elles-mêmes que pour leurs enfants en cas de tutelle. Ce qui fait que Fénelon ne se contentait pas de demander pour elles l'instruction élémentaire, mais voulait « qu'elles sussent quelque chose des principales règles de la justice, par exemple la différence qu'il y a entre un testament et une donation, ce que c'est qu'un contrat, une substitution, un partage de cohéritiers; ce que c'est que propre, ce que c'est que communauté, ce que c'est que biens meubles et immeubles (1). » Elles n'interviennent dans la vie politique que par l'influence

(1) Ch. XII, p. 72.

qu'elles exercent autour d'elles; pour que cette influence soit utile, il faut qu'elles soient éclairées, instruites, qu'elles aient le jugement sain et le cœur droit; il faut avant tout qu'elles aiment leur pays, et pour l'aimer il faut le connaître dans sa longue et glorieuse histoire. De toutes les causes propres à faire naître et à nourrir le sentiment de la nationalité, « la plus efficace de toutes est l'identité d'antécédents politiques, l'existence d'une histoire nationale et par conséquent de souvenirs communs, de motifs communs de fierté et d'humiliation, de plaisir et de regret, se rattachant aux mêmes événements passés (1). » L'idée de patrie renferme tout cela. Elle est inséparable de l'idée du sol occupé par les aïeux, de l'idée de la succession des générations antérieures. La patrie, disaient les anciens, est là où sont les tombeaux des pères et les berceaux des enfants. Il n'y a pas une patrie des opinions, des consciences, distincte de la partie du sang. On ne partage pas son cœur, la patrie a le droit de le réclamer tout entier. Voilà ce que toutes les femmes françaises doivent penser, ce que toutes les mères doivent enseigner à leurs fils et à leurs filles, toutes les institutrices à leurs élèves : l'école a pour objet d'entretenir l'esprit national, c'est le plus grand avantage de l'éducation publique.

La pratique d'un devoir, quel qu'il soit, est par elle-même un acte religieux. Rien de plus religieux, de plus agréable à Dieu et de plus digne de lui, que l'amour de la famille et de la patrie, le respect des lois, l'horreur du vice, le culte de la vertu. Si la liberté de conscience doit être respectée chez le père de famille, si de plus l'instituteur et l'institutrice sont incompétents pour donner en matière

(1) J. Stuart Mill.

de religion l'instruction confessionnelle, il est rigoureusement exact de dire qu'un enseignement moral, sous quelque forme et à quelque occasion qu'il soit donné, est par lui-même un enseignement religieux. Allons plus loin. La culture de l'intelligence, celle de la volonté, tout ce qui peut élever la dignité de la personne humaine, éclairer la raison, purifier le cœur, est un hommage rendu à la divinité. La science, l'instruction en général, donnent ainsi à l'esprit une culture religieuse que l'ignorance ne lui permettrait pas d'atteindre : « le savant sincère, — et par ce nom nous n'entendons pas celui qui ne fait pas autre chose que de calculer des distances, analyser des composés ou étiqueter des espèces, mais celui qui, à travers des vérités d'ordre inférieur, cherche des vérités plus hautes ; et peut-être la vérité suprême, — le véritable savant, disons-nous, est le seul homme qui sache combien est au-dessus non pas seulement de la connaissance humaine, mais de toute conception humaine, la puissance universelle dont la nature, la vie, la pensée sont des manifestations (1). » Restons sur cette conclusion de M. Herbert Spencer, elle nous fait comprendre comment la morale religieuse se rattache à la morale individuelle et à la morale sociale.

§ 5. — *La Discipline*.

Sous ce titre nous n'avons pas l'intention d'établir un règlement disciplinaire, mais d'indiquer les bases psychologiques et l'objet moral de la discipline.

La vertu morale du devoir réside dans le désintéressement ; l'homme est sans aucun doute capable de faire le bien pour le bien, puisqu'il est capable de dévouement,

(1) M. H. Spencer, *De l'Éducation*, ch. I, p. 84.

d'héroïsme, de sacrifice; mais il a besoin cependant d'être encouragé. C'est un fait incontestable que de tout temps les moyens employés dans ce but ont été les récompenses et les peines, c'est-à-dire le plaisir et la souffrance; c'est une application de la loi du mérite et du démérite. La perspective d'une récompense nous séduit, celle d'un châtiment nous effraye; par conséquent, la première nous invite au bien, la seconde nous détourne du mal. Ce mobile dont on ne peut guère se passer avec les hommes, est absolument indispensable avec les enfants. La première chose à faire, c'est de mettre dans leur esprit cette conviction, qu'on leur tiendra compte de ce qu'ils feront de bien, et qu'ils seront responsables de ce qu'ils feront de mal; ensuite, qu'en exerçant sur eux l'autorité, on agit dans leur intérêt et non dans un intérêt personnel; enfin il faut qu'ils finissent par reconnaître que l'autorité est légitime et que son exercice est juste.

Les récompenses, dans une classe, se confondent le plus souvent avec les moyens d'émulation. Les prix, les places en composition, toutes les petites distinctions que peuvent obtenir les élèves, croix, rubans, etc., sont à la fois des récompenses et des moyens d'émulation; à ce dernier titre, ils peuvent avoir l'inconvénient de l'émulation portée trop loin, c'est-à-dire développant à l'excès le sentiment personnel, chose dangereuse, d'autant plus à éviter chez les jeunes filles que leur sensibilité plus vive est toujours tentée de prendre le pas sur la raison. Mme Campan (1) avait imaginé, dans son pensionnat de Saint-Germain et dans la maison d'Écouen, des récompenses qui consistaient, soit dans le don d'une fleur, d'une rose, comme prix de dou-

(1) *De l'Éducation*, ch. I, p. 259.

ceur et de bonté, soit dans la plantation d'un arbre en un endroit du parc, avec une inscription portant le nom de la jeune fille qui l'avait planté. L'émulation provoquée par là était incroyable; notamment le prix de la rose paraît avoir excité un tel orgueil d'un côté, un tel désespoir de l'autre, qu'il fallut le supprimer.

Ces moyens ont encore un autre inconvénient, ils n'agissent pas sur la masse de la population écolière. « Les prix et les principales distinctions ne touchent qu'un très petit nombre d'élèves. Les places agissent plus ou moins sur tous; pourtant, elles n'ont que peu d'importance parmi les derniers d'une classe. Trop souvent, ce qu'ils savent peut être représenté par zéro. Un petit nombre d'élèves qui se disputent avec ardeur la première place et une masse indifférente ne constituent pas une bonne classe. Les prix peuvent avoir de la valeur par eux-mêmes, et aussi comme marque de supériorité. De petits présents faits par les parents sont utiles pour exciter les enfants au travail; quant à l'école, ses prix sont la récompense d'une supériorité à laquelle le petit nombre seulement peut arriver (1). » Il faut que l'institutrice ait à sa disposition des moyens applicables à tout le monde, et auxquels ne puissent échapper le plus petit effort, le plus léger succès; je ne vois guère pour cela que l'approbation et l'éloge, moyen d'action puissant et flexible, comme le qualifie M. Bain. Il n'est flexible qu'autant qu'il est délicatement manié. Dire qu'une leçon est bien sue, un devoir bien fait, est un jugement parfaitement clair; mais il peut y avoir des mérites plus difficiles à apprécier et à exprimer, mêlés à des défauts dont il faut les distinguer, ou consistant plutôt encore dans

(1) *La Science de l'éducation*, liv. I, ch. V, p. 83.

l'intention que dans le résultat: il est alors plus malaisé de formuler la louange, pour qu'elle atteigne le but sans le dépasser et qu'elle s'adapte exactement à la mesure du mérite. Il faut compter avec la classe tout entière, il faut que l'opinion de celle-ci ratifie celle de l'institutrice; pour cela il ne suffit pas que l'institutrice ait des motifs à elle connus d'approuver ou de louer; mais il convient que ces motifs soient appréciables aux autres enfants.

La punition demande à être maniée avec plus de tact encore que la récompense. D'abord il importe de savoir exactement quel en est le vrai caratère. De même que nous sommes nés pour connaître le vrai, nous le sommes aussi pour réaliser le bien; en fait, nous aimons le bien naturellement, et naturellement nous avons de la répugnance pour le mal connu comme tel. Il serait contre notre nature d'aimer le mal pour le mal, comme de préférer le faux au vrai; nous pouvons nous tromper, mais notre erreur même atteste la tendance qui nous porte au bien plutôt qu'au mal. Faire le mal, c'est donc violer la loi essentielle de la nature morale, c'est substituer le désordre à l'ordre et la maladie à la santé, c'est nuire à la santé de l'âme: de là, non seulement la légitimité, mais la nécessité de l'expiation. L'expiation purifie, le châtiment guérit, et il guérit d'autant mieux que le coupable l'accepte avec une soumission plus volontaire, avec un repentir plus réfléchi. C'est ce qui faisait dire à un philosophe grec que, pour le coupable c'est un premier malheur d'avoir violé la loi, mais un malheur encore plus grand d'échapper au châtiment (1). Le droit de punir qui appartient à toute autorité, à l'État, à la famille, à l'école, repose sur ce principe.

(1) Platon. — Bossuet a dit dans le même sens: « La peine est dans l'ordre, parce qu'elle ramène à l'ordre ceux qui s'en étaient dévoyés. »

Il suit de là que la punition n'est pas une vengeance, mais une réparation ; et que s'il est nécessaire de réprimer les fautes, il faut surtout chercher à les prévenir. C'est à quoi tend la culture des sentiments, celle de la volonté, celle de l'intelligence, et nous n'avons pas à revenir sur ce que nous avons déjà dit à ce sujet. Mais il y a d'autres moyens préventifs, résumés dans une bonne organisation scolaire, tant au point de vue de l'ordre matériel que de l'enseignement. Que tous les mouvements soient prévus, réglés, et qu'on tienne la main à leur exécution ; que chaque élève, chaque groupe d'élèves ait sa place marquée ; que les exercices se succèdent conformément à un emploi du temps méthodique et scrupuleusement observé ; que l'attention de l'institutrice ne se lasse pas, qu'elle embrasse d'un coup d'œil, par la force de l'habitude, l'ensemble et les détails de la classe ; que, d'autre part, l'attention des élèves soit encouragée par l'intérêt des leçons, par la variété des sujets d'étude, par une habile alternance de travaux : autant d'occasions de désordre qui sont évitées, autant de punitions qui sont rendues inutiles. Le système préventif est la moitié de la discipline. On comprend d'autant mieux l'insuffisance du système des réactions naturelles dont nous avons déjà parlé : « La seule discipline salutaire, dans la chambre de la nourrice comme dans le monde, c'est l'expérience des conséquences, bonnes ou mauvaises, agréables ou pénibles, qui découlent naturellement de nos actes (1). » Cette discipline est répressive, elle n'est pas préventive.

Lorsqu'il faudra néanmoins punir, l'institutrice ne perdra pas de vue les principes suivants, quant à la nature de la punition.

(1) M. H. Spencer, *De l'Education*, p. 45.

La punition doit, avant tout, « être juste par elle-même, c'est-à-dire que la personne punie doit avouer qu'elle a mérité sa punition et que son sort est parfaitement approprié à sa conduite. La justice est la première condition de toute punition, comme telle, et l'essence même de cette notion : la punition est un mal physique qui, lors même qu'il ne serait pas lié comme une conséquence naturelle avec le mal moral, devrait en être considéré encore comme une conséquence suivant les principes de la législation morale (1). »

De cette première condition découlent toutes les autres. Pour que la punition soit juste, elle doit être proportionnée à la faute, par conséquent mesurer des degrés de variabilité en rapport avec la gravité de la faute ; — proportionnée à l'âge, au caractère, aux habitudes, à l'avancement intellectuel de l'enfant : telle punition ne serait pas comprise par tel enfant, et par suite resterait sans efficacité ; — elle doit être en rapport avec la nature d'un être intelligent et libre, ou capable de le devenir, avec un être qui sera une personne morale ; c'est-à-dire qu'elle ne doit pas être servile, humiliante, propre à révolter le sentiment de la dignité humaine, s'il s'est déjà montré à quelque degré chez l'enfant, ou à l'empêcher de se développer, s'il n'est encore qu'en germe ; — elle doit être utile et réformatrice, c'est-à-dire procurer un avantage au coupable : c'est ce qui arrive lorsqu'elle consiste à refaire un devoir mal fait, à apprendre une leçon non sue, etc. ; c'est entre toutes celle que les enfants comprennent le mieux, car elle est de même nature que la faute ; — elle doit être exemplaire, c'est-à-dire servir de leçon à tous :

(1) Kant, *Raison pratique*, ch. I.

c'est pour ce motif que l'institutrice est souvent obligée de punir, ne pouvant sans inconvénient pour la masse de la classe laisser un manquement sans une sanction.

Ces principes s'appliquent à toute espèce de punitions, qu'elles consistent en reproches, réprimandes, ou en peines effectives, comme des devoirs supplémentaires, des privations de divertissements, etc. Leur application exige aussi certaines précautions. D'abord, à moins qu'il n'y ait nécessité absolue de sévir immédiatement, il vaut mieux « attendre le moment où l'esprit de l'enfant sera disposé à profiter de la correction. Ne le reprenez ni dans son premier mouvement ni dans le vôtre. Si vous le faites dans le vôtre, il s'aperçoit que vous agissez par humeur et par promptitude et non par raison et par amitié. Vous perdez sans ressource votre autorité. Si vous le reprenez dans son premier mouvement, il n'a pas l'esprit assez libre pour avouer sa faute, pour vaincre sa passion, et pour sentir l'importance de vos avis : c'est même exposer l'enfant à perdre le respect qu'il vous doit (toujours le système préventif). Montrez-lui toujours que vous vous possédez ; rien ne le lui fera mieux voir que votre patience. Ne dites point à l'enfant son défaut, sans ajouter quelque moyen de le surmonter, qui l'encourage à le faire ; car il faut éviter le chagrin et le découragement que la correction inspire quand elle est sèche (1). » Il faut avertir avant de menacer, menacer avant de punir, ne pas abuser de la menace, mais lorsqu'on l'a employée, l'exécuter : autrement on la rendrait « méprisable ». La peine que l'on prononce n'a pas besoin d'être grave par elle-même, elle empruntera sa valeur aux circonstances qui l'accompagneront et « qui peuvent piquer l'enfant de honte

(1) Fénelon, ch. v, p. 18.

et de remords : par exemple, montrez-lui tout ce que vous avez fait pour éviter cette extrémité ; paraissez-lui-en affligé ; retranchez les marques d'amitié ordinaires... Mais surtout qu'il ne paraisse jamais que vous ne demandiez de l'enfant que les soumissions nécessaires ; tâchez de faire en sorte qu'il s'y condamne de lui-même, qu'il s'exécute de bonne grâce (1) ». Là, comme pour les récompenses, il faut ménager l'amour-propre : M[me] Campan basait volontiers sur lui les punitions comme les récompenses, mais l'expérience eut des résultats analogues. Ainsi elle condamnait une élève coupable de quelque faute à dîner seule, sur une table sans nappe, qu'on appelait pour ce motif *la table de bois* ; la punition la plus forte était d'ôter à la coupable sa ceinture, en présence de toute la classe : le moyen était trop violent, il fallut y renoncer.

Un autre danger de la sensibilité mise en jeu par la souffrance des châtiments, c'est que, par un effet tout contraire, elle s'endurcisse et paraisse s'éteindre. Une petite fille battue chaque jour par une méchante mère ou un père ivrogne, s'habitue aux coups ; privée de soins, de caresses, son cœur se ferme ; de même l'écolière, sans cesse grondée, punie sans cesse, s'endurcit dans la paresse et dans la désobéissance. Rien ne s'use plus vite que l'effet moral des punitions ; rien ne grandit plus vite que les mauvais sentiments engendrés par l'état d'irritation qu'elles ne manquent pas de produire. L'enfant toujours puni prend ses maîtres en aversion, et par une association d'idées inévitable il réunit dans la même antipathie tout ce qui est autorité : disposition extrêmement regrettable par ses conséquences immédiates et par ses conséquences

(1) Fénelon, *loc. ut.*

ultérieures. Pour profiter de l'instruction, l'esprit a besoin d'être dans un état de calme et, pour ainsi dire, de bien-être : un enfant, troublé par la colère de ses maîtres, irrité contre eux, mécontent de son sort et de toutes choses, ne peut pas s'appliquer à l'étude. Quant à l'avenir, l'autorité, à ses yeux, c'est l'ennemi ; il est inutile d'insister sur la gravité de ce fait. Au contraire, tous les efforts des maîtres doivent tendre à faire accepter l'autorité, à la faire respecter. Le respect est un sentiment qui a sa place nécessaire dans la vie humaine, et qu'il faut inspirer de bonne heure à l'enfant. Le respect n'est pas la servilité, il en est tout l'opposé ; c'est l'hommage réfléchi rendu par une volonté libre à une supériorité morale ; il faut avoir soi-même une certaine valeur morale pour être capable de respect. C'est, chez un enfant, plus que le signe d'une culture extérieure, c'est l'indice d'une âme bien douée.

Enfin, il ne faut pas oublier qu'on a affaire à des enfants, c'est-à-dire à des caractères non formés, à des volontés non encore éclairées, à des intelligences en voie de développement. Les motifs qui auraient de l'action sur des hommes n'en ont pas toujours sur eux : quel enfant a-t-on jamais convaincu en lui parlant d'un avenir lointain et inconnu ? L'avenir, c'est le lendemain ; la prévision des conséquences ne va donc pas loin avec eux ; c'est pourquoi il ne faut pas s'étonner de la fréquence de leurs fautes, ni attribuer à celles-ci une importance exagérée. Toute faute peut être qualifiée de deux manières : en elle-même par rapport à la loi morale, et relativement à l'intention de celui qui la commet. Il y en a de très graves absolument, qui ne le sont pas aux yeux d'un enfant, soit qu'il n'en ait pas compris la portée, soit qu'il n'ait pas eu la volonté de mal faire. On voit souvent des

enfants étonnés d'être réprimandés ou punis : c'est que la faute, qui existe pour nous, n'existait pas moralement pour eux. Dans ce cas, il faut réprimer le fait comme fait mauvais ou nuisible, non comme faute; c'est une distinction essentielle à établir.

En résumé, la discipline est faite de méthode et de conscience. Elle suppose une double condition : chez les enfants, le respect, ce composé d'affection et de crainte; chez les maîtres, l'autorité, ce composé de sang-froid, de bonté et de justice, avec l'esprit d'à-propos et de discernement. Son but et sa vertu se confondent avec le but et la vertu de l'éducation : ne jamais déscspérer des enfants, malgré leurs défauts, ni en trop espérer, malgré leurs qualités; faire fructifier les qualités sans développer les défauts, étouffer ceux-ci sans comprimer celles-là. A vrai dire, son action n'est pas limitée à tel ou tel moment, elle est de toutes les heures; elle ne réside pas dans telle ou telle prescription du règlement, mais dans l'esprit même et dans la direction de l'enseignement tout entier.

§ 6. — *Résumé et conclusion.*

Arrivé au terme de cette étude psychologique et morale, qui correspond à la première partie du programme du concours d'admission aux fonctions de directrice d'école normale, il nous reste à résumer les observations faites sur la nature humaine et la nature enfantine en particulier, et à en tirer des conclusions.

Le corps et l'âme unis, quoique distincts, et formant, selon l'expression de Bossuet, un tout naturel, voilà l'homme; la sensibilité, l'intelligence, la volonté, voilà les facultés primordiales de l'âme. Ces trois facultés ne

constituent pas trois êtres différents, mais un être un, simple, indivisible ; chacune des facultés représente une des fonctions ou opérations de l'âme.

L'homme est déjà dans l'enfant et il y est tout entier. Si nous avons surpris au berceau les premières manifestations de la vie sensible, intellectuelle et morale, ce n'est pas pour émailler de citations, j'allais dire de faits divers, des théories philosophiques; c'est pour prouver que les facultés sont innées et qu'elles entrent en exercice spontanément. L'enfant en apporte le germe en naissant. Considérées dans leur fond originel, elles sont les mêmes chez tous, et à ce point de vue il n'y a pas d'inégalités dans la nature humaine ; considérées dans leurs manifestations et dans leur développement, elles diffèrent en plus ou en moins. Au début de l'existence, la vie psychologique paraît confondue avec la vie organique dans une sorte de sensibilité obscure et sourde ; les facultés dorment ; peu à peu elles s'éveillent, lentement, confusément, en bloc, pour ainsi dire : dès qu'on sent on pense, dès qu'on pense on agit, à quelque degré. Leur apparition est simultanée, mais leur développement est successif. Ce développement a lieu en vertu de l'activité spontanée de la nature humaine ; nous en avons observé la marche dans les principales opérations de l'âme. C'est à cette marche qu'on donne le nom d'évolution mentale.

De ces observations nous pouvons encore tirer cette autre conclusion, que l'enfant n'est en naissant ni bon ni mauvais ; la nature humaine est apte à se développer en bien et en mal, selon la direction qu'elle reçoit. Rousseau exagère, quand il dit que « tout est bon, sortant des mains de l'auteur des choses » ; Kant exagère également quand il affirme « qu'il n'y a dans l'homme de germes que pour le

bien ». Il n'est permis qu'au poète de ne voir dans le petit enfant que la candeur et la grâce :

.....il est encor
Tout plein de la bonté divine, il en arrive;
C'est le dernier venu de la céleste rive (1).

Le philosophe est tenu à plus de rigueur. Mais quand une doctrine toute contraire professe que l'enfant est né mauvais, qu'il est entraîné vers le mal « comme par un poids naturel », c'est une erreur non moins fâcheuse. Tenons-nous entre ces deux excès. Aussi bien, s'il fallait absolument pencher de l'un ou de l'autre côté mieux vaudrait encore croire à la bonté originelle de la nature humaine : car au fond c'est croire à la possibilité, à la réalité du bien dans le monde et dans la vie.

Si ces données sont exactes, elles doivent avoir leur exacte contre-partie dans la science de l'éducation, dont elles nous permettent de préciser le but et la portée.

C'est une égale erreur de croire que l'éducation peut tout, ou qu'elle ne peut rien. Si l'éducation pouvait tout, la libre volonté du moi et sa puissance de réaction n'existeraient pas. On façonne les plantes par la culture, dit Rousseau (2), et les hommes par l'éducation. Cela est vrai; mais quand une plante est traitée selon sa nature et d'après les conditions de la vie végétale, le résultat est infaillible, aucune résistance n'est à craindre de sa part : l'âme humaine, par cela seul qu'elle est libre, a toujours le pouvoir de résister, même quand on ne la prend pas à rebours. Ce sont ces résistances qui ont fait contester l'efficacité de l'éducation. Si l'éducation ne pouvait rien, le

(1) Victor Hugo, *La Pitié suprême*, II.
(2) *Émile*, liv. I.

progrès n'existerait pas, il faudrait désespérer de l'espèce humaine. Il y a, sans doute, des naturels difficiles, vicieux, des monstres dans le monde moral; mais d'une part c'est l'exception, et de l'autre est-on bien sûr d'avoir épuisé tous les moyens curatifs? Quelles que soient les dispositions que l'enfant apporte en naissant, elles ne détruisent pas ce qui est le fond de l'âme humaine, la volonté et le libre arbitre; il y a donc toujours un ressort à faire jouer : seulement il faut en découvrir le secret. Nous y avons échoué? Est-ce une raison pour que d'autres plus heureux n'y réussissent pas? La médecine de l'âme, comme celle du corps, est une science qui n'est pas faite et qui se fait tous les jours.

Ainsi l'éducation prend l'enfant tel que la nature l'a formé : elle ne crée pas ses facultés, ses aptitudes, pas plus que ses instincts; la nature commence tout, disait Aristote, l'éducation achève ce qu'elle a commencé. Je défie le pédagogue le plus habile de donner de l'imagination à un esprit froid ou de la tendresse à un cœur sec, s'il ne trouve un germe, si faible soit-il, à cultiver. Cultiver, diriger, redresser, développer (1), voilà l'œuvre de l'éducation. Elle est en présence de bons et de mauvais germes, elle n'en a créé aucun : qu'elle étouffe les mauvais sous les bons; d'aptitudes non seulement diverses, mais inégales : qu'elle tire parti de ce qu'elle rencontre, qu'elle se serve de cette prise pour entrer en possession du sujet à élever, et, une fois établie dans la place, pour stimuler cette force active qui est l'âme, pour l'exciter à produire, en la conduisant d'une main délicate et sûre. Mais qu'elle ne

(1) *Education* vient de deux mots latins, qui signifient : faire sortir de... développer; développer les germes, les faire sortir de leur état latent.

tente pas de forcer la nature. Forcer la nature, ce n'est pas lutter contre les mauvaises tendances, c'est aller contre la loi qui préside au développement de l'activité naturelle, exiger d'un enfant ce qu'il ne peut pas donner, et, comme on dit, le mal prendre. Bien des enfants tournent mal par cette unique raison. Il y a encore une autre manière de forcer la nature ; c'est, non plus d'aller contre elle, mais d'aller trop vite. On échoue, et, quand par hasard on n'échoue pas, le succès lui-même est dangereux. Méfions-nous des petits prodiges. « Nos facultés morales supérieures, de même que nos facultés intellectuelles supérieures, sont comparativement complexes. Par conséquent, elles sont les unes comme les autres tardives dans leur évolution. Pour les unes comme pour les autres, la culture hâtive a lieu aux dépens du développement futur. De là cette anomalie assez commune qui nous montre des enfants qui ont été des modèles dans le premier âge, subissant, à mesure qu'ils grandissent, un changement inexplicable, et finissant par tomber au-dessous de la moyenne intellectuelle et morale, tandis qu'une maturité relativement heureuse succède à une enfance qui ne promettait rien de semblable. Une intelligence supérieure de même qu'une moralité supérieure doit être le fruit d'un long développement (1). »

L'éducation doit donc observer la loi de l'évolution naturelle, c'est-à-dire être progressive (2). Mais entendons-nous bien sur le sens de ce mot. On ne distribue pas, dans la réalité vivante, la tâche de l'éducation comme on distribue les chapitres d'un livre. L'erreur de Rousseau, qui avait

(1) Herbert Spencer, *De l'Education*, p. 216.

(2) Le mot est de Mme Necker de Saussure, qui l'a donné pour titre à son ouvrage *De l'Education progressive ;* l'idée n'est pas nouvelle, mais elle a été déterminée philosophiquement par Rousseau.

si bien posé le principe, a été de croire qu'on puisse scinder l'éducation, assigner un temps à la culture du corps, un autre à celle de l'intelligence, un autre à celle du sentiment, etc. L'unité de l'âme ne se scinde pas; les facultés qui sont les formes de son activité se développent progressivement, il est vrai, mais elles entrent en jeu toutes ensemble dès les premiers temps de la vie; l'âme change en ce sens que ses dispositions natives s'accentuent ou s'effacent, que ses forces se transforment, se renouvellent ou s'affaiblissent; mais c'est toujours le même fond. Il ne dépend pas de l'éducation de laisser dormir telle ou telle faculté pendant quelques années, et de l'éveiller à jour fixe. Il n'y a pas dans l'enfant trois êtres distincts, un être sensible, un être intelligent, un être libre, que l'on puisse appeler l'un après l'autre, comme l'institutrice appelle plusieurs écolières successivement au tableau; il n'y a pas d'un côté un corps, de l'autre une âme; il y a une âme et un corps, un être un, indivisible, qu'on « ne peut toucher en quelque endroit, selon l'énergique expression de Malebranche (1), sans le remuer tout entier ».

Pour que l'éducation remplisse son but qui est, selon la formule banale, mais vraie, l'apprentissage de la vie, la préparation à la vie, il faut donc qu'elle tienne compte de tous les éléments de la nature humaine; qu'elle soigne et fortifie le corps, éclaire l'intelligence par l'instruction, développe le caractère par l'expérience, purifie la sensibilité par la culture des tendances morales. Il faut qu'elle soit utilitaire, comme on dit aujourd'hui, c'est-à-dire qu'elle mette l'individu, homme ou femme, en état de vivre, de tenir sa place au soleil; il faut aussi qu'elle soit spiritualiste,

(1) *Recherche de la vérité*, liv. I, ch. I.

c'est-à-dire qu'elle donne une légitime satisfaction aux tendances supérieures de son esprit et de son cœur ; qu'elle fasse de l'être humain non seulement « un bon animal », vigoureux et bien nourri, mais une personne morale, ayant conscience de sa destinée, se respectant elle-même et respectant en elle la dignité humaine.

PAUL ROUSSELOT.

SITUATION FAITE AUX INSTITUTEURS-ADJOINTS

ANCIENS ÉLÈVES-MAITRES DES ÉCOLES NORMALES

Monsieur le Directeur,

La *Revue pédagogique* est à bon droit considérée comme une tribune libre, où tous les partisans de l'enseignement primaire peuvent publier les idées qu'ils croient justes ou favorables au développement de l'instruction populaire. Je viens aujourd'hui vous demander d'intervenir en faveur des agents les plus modestes et les plus déshérités de nos écoles publiques : j'ai nommé les instituteurs-adjoints, qui, en beaucoup d'endroits, sont aussi peu favorisés qu'en 1850. Que dis-je ? à cette époque éloignée, les *sous-maîtres*, comme on les appelait alors, prenaient leur mal en patience, parce qu'ils étaient soutenus par l'espoir d'en être délivrés, après une courte épreuve de moins d'une année.

Aujourd'hui les élèves-maîtres des écoles normales subissent un stage de quatre ans et demi et jusqu'à six années avant de devenir instituteurs titulaires ; et il en est trop qui pendant ce temps sont réduits à recourir à leurs familles, ordinairement peu aisées, pour suffire à leurs besoins et se vêtir modestement.

A qui faut-il s'en prendre si les débuts de l'enseignement sont assez pénibles pour éloigner des écoles des jeunes gens instruits, qui s'effrayent à bon droit des épreuves longues et dures qu'il leur faut supporter ? Aux instituteurs des grandes écoles, aux inspecteurs d'académie et aux inspecteurs primaires.

Sous la législation de 1850, les adjoints des écoles publi-

ques n'avaient aucun traitement assuré. Les municipalités leur votaient de 200 à 400 francs, selon les ressources et la générosité des communes ; l'instituteur titulaire leur laissait presque toujours la totalité d'un traitement trop minime, et il accordait gratuitement la nourriture aux collaborateurs qui contribuaient à la prospérité et au revenu des écoles. J'ai débuté, en 1859, avec un traitement annuel de 250 francs et la nourriture gratuite. Beaucoup de mes élèves d'aujourd'hui, pourvus, comme je l'étais, du brevet complet, ont une situation inférieure, bien que la loi de 1875 leur accorde un traitement de 800 francs, lorsque j'avais seulement en perspective d'arriver instituteur suppléant de 2e classe, au traitement de 400 francs pendant deux ans.

La loi du 10 avril 1867 a assuré un traitement de 400 fr. aux instituteurs-adjoints de 2e classe, avec la possibilité de monter à 500 francs après trois années de services. L'intention, du législateur fut méconnue, en ce sens que les prétentions des instituteurs titulaires s'élevèrent en raison de l'augmentation pour le prix de la nourriture des adjoints. Il en a été de même dans beaucoup d'endroits lorsque le traitement des adjoints a été porté de 500 à 600 francs ; puis au taux unique minimum de 700 francs avec un supplément de 100 francs pour ceux qui sont pourvus du brevet plet. Les augmentations successives ont presque exclusivement profité aux instituteurs titulaires, qui élèvent leurs prétentions pour le prix de la nourriture de leurs collaborateurs à mesure que le traitement de ces derniers augmente. Il est d'ailleurs trop de mode de désigner les adjoints de valeur pour les postes importants, où ils sont le plus utiles, sans se préoccuper de la situation qui leur est faite, et de les livrer, en quelque sorte, à la merci des instituteurs,

qui peuvent toujours les soumettre en leur faisant voir la perspective d'aller prendre au dehors de l'école une pension d'hôtel, dont le prix serait peu en rapport avec leurs modestes ressources.

Pendant mes dix années d'inspection, je me suis montré soucieux de la dignité du corps enseignant, et j'ai souvent impitoyablement provoqué des mesures de rigueur contre les débutants qui paraissaient devoir faire plus tard de médiocres instituteurs. Mais je me suis vivement préoccupé du sort des adjoints, en faveur lesquels j'ai énergiquement agi. Je voudrais que l'Administration centrale, dont les intentions sont si généreuses pour les débutants, généralisât des mesures propres à protéger et à bien traiter les anciens élèves-maîtres des écoles normales, dont elle a fait à grands frais l'éducation professionnelle. Il me semblerait juste de diviser pour les débuts les nouveaux adjoints en trois catégories, sauf à tenir compte plus tard de leurs services.

1° Anciens élèves-maîtres des ecoles normales ;

2° Brevetés ordinaires ;

3° Non brevetés.

Il est, en effet, injuste de voir des jeunes gens qui n'ont pas réussi aux concours d'admission aux écoles normales, mis absolument sur le même pied que ceux qui y ont fait pendant trois ans de bonnes études.

Pour bien des motifs, il est désirable que les instituteurs-adjoints vivent chez les titulaires, qu'ils y trouvent une existence agréable, une vie de famille, les éloignant du cabaret; mais il doit être bien établi qu'en contribuant à la prospérité de l'école, ils ont le droit de participer aux avantages qui tiennent à l'existence d'un pensionnat, d'un cours d'adultes, d'études surveillées ou de tout autre tra-

vail accessoire. L'instituteur-adjoint reçoit un traitement exclusivement attaché au service ordinaire de l'école. Tout ce qu'il fait en dehors de ses heures de classe et des retenues qui s'y rattachent, lui donne droit à une rétribution: voilà ce qu'il faut bien établir. Pendant mes dix années d'inspectorat primaire, je me suis fait un devoir de soutenir les droits des adjoints et de leur assurer une existence heureuse. Je savais exactement ce qui était demandé à chacun en dehors de ses obligations professionnelles, et quels avantages leur étaient accordés pour les services accessoires. J'obtenais toujours dans mon dernier poste, où j'ai passé six années, bonne justice de mon honorable inspecteur d'académie ; et, tout en laissant une bonne situation aux instituteurs titulaires, je les avais amenés, en retour d'un concours largement accordé, à assurer aux adjoints sortis de l'École normale un traitement minimum libre de 500 francs, en dehors de la nourriture et du logement. Les maîtres qui ne pouvaient ou ne voulaient pas suivre mes conseils, avaient pour collaborateurs les sujets faibles et indolents que l'administration est forcée d'utiliser, faute de meilleurs.

Ce qui se fait sur beaucoup de points pourrait se généraliser, si l'administration daignait donner des instructions à MM. les inspecteurs d'académie, et exiger des tableaux présentant la situation réelle des adjoints comme charges et avantages, en divisant les débutants en trois catégories, comme je l'ai fait ci-dessus.

On n'aurait plus alors des situations déplorables, où deux adjoints ont pour logement un dortoir habité par 12 ou 15 pensionnaires dont ils se partagent la surveillance l'année entière, outre leur travail de classe, en abandonnant, à 14 francs près, leur traitement mensuel pour prix de leur

nourriture ou de leur blanchissage. Ces conditions peuvent à la rigueur être acceptées par des aspirants au brevet qui n'ont pas le droit de se montrer exigeants ; mais elles ne sont pas acceptables pour les anciens élèves-maîtres pourvus du brevet facultatif, qui doivent rester quatre ou cinq ans adjoints.

Je conclus donc qu'en bonne justice distributive, les instituteurs-adjoints doivent participer aux avantages que la loi de 1875 leur a assurés, et que les administrations départementales doivent être partout obligées de les protéger contre l'égoïsme de certains instituteurs titulaires. Il n'est pas juste que ces derniers profitent seuls des avantages assurés à tous par le législateur ; que des adjoints dévoués et instruits ne puissent suffire à leurs besoins, lorsqu'ils contribuent à la prospérité d'écoles qui procurent souvent, tout compris, des traitements de plus de 2,000 francs aux instituteurs titulaires.

BERSON,
Directeur de l'École normale
de la Loire-Inférieure.

LES FABLES DE LA FONTAINE

A L'ÉCOLE PRIMAIRE.

LA COLOMBE ET LA FOURMI.

L'autre exemple est tiré d'animaux plus petits.
Le long d'un clair ruisseau buvait une colombe,
Quand sur l'eau se penchant une fourmis y tombe;
Et dans cet océan l'on eût vu la fourmis
S'efforcer, mais en vain, de regagner la rive.
La colombe aussitôt usa de charité :
Un brin d'herbe dans l'eau par elle étant jeté,
Ce fut un promontoire où la fourmis arrive.
        Elle se sauve. Et là-dessus
Passe un certain croquant qui marchait les pieds nus.
Ce croquant par hasard avait une arbalète;
        Dès qu'il voit l'oiseau de Vénus,
Il le croit en son pot et déjà lui fait fête.
Tandis qu'à le tuer mon villageois s'apprête,
        La fourmis le pique au talon.
        Le vilain retourne la tête :
La colombe l'entend, part et tire de long.
Le souper du croquant avec elle s'envole :
        Point de pigeon pour une obole.

Pour prouver qu'on a souvent besoin d'un plus petit que soi, nous avons vu La Fontaine prendre comme acteurs un lion et un rat; dans cette seconde fable, il met en scène deux animaux plus petits sans doute, mais dont le contraste n'est pas moins frappant: car la relation de taille du lion avec le rat est à peu près la même que celle de la colombe avec la fourmi. Remarquons tout d'abord que le rôle de la colombe est incomparablement plus beau et plus sympathique que celui du lion. Pendant que Sa Majesté se contente de laisser le rat sortir impunément entre ses pattes, la colombe, animée par un sentiment de charité, jette un brin d'herbe, c'est-à-dire une planche de salut,

à la fourmi qui se noie : c'est là un bienfait entièrement désintéressé.

On dira peut-être que cette bonne action ne lui a pas coûté cher, qu'elle n'a point exposé sa vie comme ces héroïques sauveteurs qui bravent les plus grands dangers pour arracher leurs semblables à la mort; mais il nous suffit de ce brin d'herbe pour juger du bon cœur de la colombe, dont l'excellente intention est d'ailleurs couronnée de succès. La fourmi est sauvée : pas de protestations de reconnaissance; mais elle garde le souvenir du service rendu et elle profite aussitôt qu'elle le peut de l'occasion pour sauver à son tour celle à qui elle doit la vie. Le second exemple est donc en tous points préférable au premier pour montrer la nécessité de cette loi morale : *Aidons-nous mutuellement.*

Le long d'un clair ruisseau buvait une colombe,
Quand sur l'eau se penchant une fourmis y tombe.

Deux vers suffisent au poète pour compléter son exposition. Inutile en effet de s'attarder à faire le portrait de ses acteurs ; on les connaît.

Remarquons d'abord la figure de grammaire appelée inversion et qui se répète deux fois : *buvait une colombe, sur l'eau se penchant une fourmis*, pour : une colombe buvait et une fourmi se penchant sur l'eau. Ces inversions sont très fréquentes en poésie et, à propos de poésie, nous croyons qu'il est bon d'expliquer aux enfants les règles générales de la versification française pour les habituer à être sensibles de bonne heure à l'harmonie des vers. Cette fable est composée presque en entier de vers de douze pieds ou douze syllabes, qu'on nomme alexandrins. Le maître peut s'en servir pour apprendre aux enfants ce que c'est

qu'une rime; à quelle condition une rime est riche ou simplement suffisante; ce qu'on entend par une rime masculine et une rime féminine; quelle est la manière de compter les pieds; quelle est la loi qui défend d'une manière absolue la rencontre de deux voyelles, l'une à la fin d'un mot et l'autre au commencement du mot qui le suit; ce qu'on entend par hémistiche ou repos après le sixième pied, etc. Ces notions premières, que l'on peut faire entrer dans leurs esprits avec une grande facilité, leur rendront familier l'usage du vers, et les garantiront contre ces fautes de prosodie brutales qui nous blessent trop souvent l'oreille dans leur récitation incorrecte. Les fables de La Fontaine sont d'ailleurs merveilleusement appropriées à cet enseignement élémentaire de la versification à cause de la diversité des rythmes qu'on y rencontre.

Une fourmis y tombe.

Fourmi avec une *s* est une ancienne orthographe. Ce serait une faute aujourd'hui de l'écrire avec une *s* au singulier.

Ici l'*s* est de toute nécessité pour le vers; sans elle, il y aurait un *hiatus*, c'est-à-dire une rencontre de deux voyelles.

Dans cet océan. Pour la fourmi, le ruisseau prend les proportions d'un océan. Elle fait de vains efforts pour regagner la rive. La *rive* est une expression qui convient à l'océan dans lequel se débat la fourmi : on dit ordinairement *le bord d'un ruisseau.*

Aussitôt... La colombe ne perd pas un moment; son cœur s'est ému de compassion et lui a suggéré une excellente idée. Un brin d'herbe sera le salut de la petite naufragée; or un brin d'herbe est facile à trouver au bord

d'un ruisseau, et ce fragile appui suffit à l'animal pour regagner la terre.

Le drame est rapidement traité en deux vers par le poète qui, comme nous l'avons déjà vu, ne s'amuse pas à des descriptions inutiles.

Et là-dessus... En cet instant, sur ces entrefaites.

Passe un certain croquant qui marchait les pieds nus.

Voici venir pour la colombe un ennemi aussi dangereux que le ruisseau pour la fourmi. C'est une espèce de rustre, de villageois grossier, qui marche les pieds nus et qui *par hasard* porte une arbalète.

Un croquant. On appelait ainsi autrefois les gens de la campagne et les vilains. Anciennement les soldats en temps de guerre n'avaient pour toute arme qu'un *croc*, qui a servi à former *croquant*. En général, c'est une expression injurieuse qui désigne un gueux, un misérable, un pauvre diable, ou bien aussi un sot, un fat, un personnage sans considération dans le monde.

L'*arbalète* est une espèce d'arc composé au moyen duquel on lance des flèches avec plus de justesse qu'avec l'arc ordinaire. Elle est formée d'une lame d'acier flexible aux extrémités de laquelle est attachée une corde. Cette lame est fixée par son milieu sur une pièce en bois nommée fût ou *arbrier*, et qui est terminée comme le fusil par une crosse qu'on appuie à l'épaule.

L'oiseau de Vénus. Circonlocution ou périphrase pour désigner la colombe, qui était consacrée à la déesse de la beauté.

Le villageois a mis en joue la colombe; il est sans doute adroit chasseur et sûr de son coup; car il se réjouit par avance de la mettre en son pot, c'est-à-dire de la faire

cuire. Mais la fourmi a vu le péril de sa bienfaitrice; elle mord le croquant au talon. Cette piqûre inattendue fait faire un mouvement au vilain, qui retourne la tête. Si léger qu'ait été le bruit occasionné par ce mouvement brusque et imprévu, il a suffi pour arriver à l'oreille délicate de la colombe.

La colombe l'entend, part et *tire de long.*

Tire de long, c'est-à-dire s'envole à tire d'ailes, rapide comme la flèche qu'elle vient heureusement d'éviter.

Le souper du croquant avec elle s'envole.

Charmante expression pleine de naturel et de malice. Je vois d'ici la figure ahurie de notre villageois, qui suit tristement de l'œil et voit disparaître l'espoir d'un excellent repas.

Point de pigeon pour une obole.

Phrase très elliptique et très concise que l'on peut expliquer par ce tour familier : il ne lui reste plus pour *un sou* de pigeon.

Comme dans la fable précédente, le débit est celui de la narration : il ne présente d'autres difficultés que celle d'une articulation nette et correcte, à laquelle se joint le sentiment exact des mots qui dans chaque vers doivent être mis en relief.

L'ANE ET LE CHIEN.

Il se faut entr'aider; c'est la loi de nature.
L'âne un jour pourtant s'en moqua,
Et ne sais comme il y manqua;
Car il est bonne créature.
Il allait par pays, accompagné du chien,
Gravement, sans songer à rien :
Tous deux suivis d'un commun maître.
Ce maître s'endormit. L'âne se mit à paître;

Il était alors dans un pré,
Dont l'herbe était fort à son gré.
Point de chardons pourtant; il s'en passa pour l'heure :
Il ne faut pas toujours être si délicat;
Et faute de servir ce plat,
Rarement un festin demeure.
Notre baudet s'en sut enfin
Passer pour cette fois. Le chien, mourant de faim,
Lui dit : « Cher compagnon, baisse-toi, je te prie :
Je prendrai mon diner dans le panier au pain. »
Point de réponse; mot; le roussin d'Arcadie
Craignit qu'en perdant un moment
Il ne perdît un coup de dent.
Il fit longtemps la sourde oreille;
Enfin, il répondit : « Ami! je te conseille
D'attendre que ton maître ait fini son sommeil,
Car il te donnera sans faute à son réveil.
Ta portion accoutumée;
Il ne saurait tarder beaucoup. »
Sur ces entrefaites un loup
Sort du bois et s'en vient : autre bête affamée.
L'âne appelle aussitôt le chien à son secours.
Le chien ne bouge et dit : « Ami je te conseille
De fuir en attendant que ton maître s'éveille;
Il ne saurait tarder : détale vite et cours.
Que si le loup t'atteint, casse-lui la mâchoire;
On t'a ferré de neuf; et, si tu veux me croire,
Tu l'étendras tout plat. » Pendant ce beau discours
Seigneur loup étrangla le baudet sans remède.
Je conclus qu'il faut qu'on s'entr'aide.

La société repose en effet sur un échange de services réciproques. Cette fois le fabuliste a pris pour acteurs deux animaux domestiques, un âne et un chien, qui servent tous deux le même maître. Leur position les rapproche forcément, l'un de l'autre et il est naturel qu'ils se prêtent un mutuel secours. Ici l'âne joue le rôle d'un égoïste maladroit dont l'insouciance finit par être punie comme elle le mérite. L'âne chez La Fontainen'est pas ordinairement présenté sous des traits aussi peu agréables : il a l'intelligence obtuse, la démarche vulgaire, le caractère mal fait et le langage ridicule, soit; mais il n'est pas méchant, il est honnête au

fond, et les autres en font leur dupe. Dans cette fable, le personnage qu'il joue est si peu sympathique que le poète paraît tout étonné lui-même de le voir ainsi.

L'âne un jour pourtant s'en moqua,

c'est-à-dire, s'affranchit de la loi naturelle et la tourna même en ridicule.

Et ne sais *comme* il y manqua,
Car il est bonne créature.

La poésie permet la suppression du pronom personnel *je*. On dirait en prose : *comment* il y manqua. Il faut distinguer ces deux mots *comment* et *comme*, employés comme synonymes pour exprimer *de quelle façon* ou *de quelle manière*. *Comme* qualifie ce qui est, et *comment* ce qui se fait. — *Ex*. Voyez comme il travaille, c'est-à-dire, examinez son ouvrage. Voyez comment il travaille, c'est-à-dire regardez-le à l'œuvre, voyez de quelle manière il s'y prend.

Il est bonne créature.

Créature signifie en général un être créé, spirituel ou matériel. Il se dit avec mépris, ironie ou pitié, mais plus ordinairement dans un sens favorable, en parlant des femmes et des enfants : une jolie créature.

On appelle aussi *créature* une personne qui tient son élévation d'une autre. — Un gouvernement se fait *des créatures*. La *création* se dit de l'ensemble des créatures.

Il allait par pays,

Par monts et par vaux

Gravement, sans songer à rien.

Expression pleine de malice. — La gravité chez les hommes est bien souvent un masque qui cache le vide des idées.

Suivis d'un commun maître,

L'épithète précédant le substantif a une valeur toute différente que si elle le suivait.

Ce maître s'endormit.

La narration a besoin d'être expliquée pour être vraisemblable. Comment se fait-il que ce maître qui les suit, qui a l'air de marcher derrière eux, vienne à s'endormir? Il est probable que, fatigué d'une longue route, l'homme s'était couché sur un doux tapis de gazon et qu'il s'était laissé aller au sommeil. L'âne profite naturellement de ce répit pour faire un succulent repas. Il se prélasse en tondant l'herbe fraîche qui était *fort à son gré,* et le poète s'amuse à décrire tout au long ce festin plantureux de l'âne, pour mieux faire ressortir l'état piteux de son compagnon mourant de faim.

Point de chardons pourtant;...

Réflexion plaisante. On sait que le chardon est une plante épineuse très abondante, mais qui n'a aucune valeur et n'est d'aucun usage ni en économie domestique ni en médecine. L'âne, dont la langue épaisse n'est pas douée d'une sensibilité délicate, en fait, dit-on, son régal. C'est un goût tout au moins bizarre sur lequel le malin fabuliste se plaît à insister. La passion de l'âne pour le chardon est une excentricité comique en gastronomie. Le voilà forcé de s'en passer; son dessert lui manque; mais il prend la chose philosophiquement et conserve le calme d'un homme bien repu. Tout ce passage est traité par le poète avec une finesse de touche et une verve de bonne humeur qui n'appartiennent qu'à lui.

A côté de ce sybarite, voyez la figure que fait le pauvre chien. Il meurt de faim. Il s'adresse à l'âne sans préambule : *Cher compagnon.* — Il est plein de politesse et sa

voix a des inflexions caressantes qui supplient. Le service qu'il lui demande n'est pas gênant; le baudet n'a qu'à se baisser pour permettre à son compagnon de prendre son dîner dans le panier au pain.

Point de réponse; mot.

Ellipse très forte, mais qui donne à la pensée beaucoup de vivacité. L'âne est trop occupé pour donner une réponse à ce pressant appel; il ne dit pas un mot.

Le roussin d'Arcadie.

Appellation familière donnée à l'âne. Un roussin est un cheval de race commune, fort épais de corps et qui fait le service de la charrue ou de la charrette. L'Arcadie était une contrée de la Grèce peuplée de pâtres et de laboureurs rudes et grossiers.

Craignit qu'en perdant un moment,
Il ne perdît un coup de dent.

Cette insouciance a quelque chose de révoltant et d'odieux. Après avoir fait longtemps la *sourde oreille*, — expression familière, — il comprend qu'il est obligé de répondre, et il se décide..... à refuser son aide. Ses paroles sont d'une cruauté froide, tout en ayant un faux air de candeur et de bonhomie.

Ami! — Quelle dérision ! « je te conseille d'attendre le réveil de ton maître. « *Ton maître !* n'est-il pas aussi le sien ? L'âne, dans sa sottise, n'est pas fâché de faire sentir au chien son esclavage. Quant à lui, il se croit presque libre, puisqu'il peut à sa guise satisfaire largement son appétit.

Il te donnera sans faute, — certainement, sans y manquer,

Ta portion accoutumée.

Le chien est rationné; sa pitance est dans le panier, et l'âneprononce ce mot : *ta portion accoutumée*, avec une espèce de pitié dédaigneuse. Enfin, en manière de consolation, il termine par une réflexion encourageante.

Il ne saurait tarder beaucoup.

A cette réponse brutale, à ce refus inhumain d'assistance, le chien n'a rien à répliquer; mais le froid égoïsme de son compagnon l'a profondément blessé, et il lui garde au fond du cœur une rancune qui ne tardera pas à éclater. Sa vengeance approche; car voici venir du bois un troisième personnage tout à fait inattendu, un loup, un ennemi d'autant plus terrible qu'il est poussé par la faim. Le vrai drame commence : l'âne, si indifférent tout à l'heure à la misère de son compagnon, n'hésite pas à l'appeler à son secours dans ce pressant danger. Il ne brille pas par le courage et il a grand besoin d'un défenseur. Malheureusement il vient de se l'aliéner par son manque de complaisance, et le chien, tout bon enfant qu'il est, est disposé à prendre une revanche complète. Il ne fait pas la sourde oreille, lui; il renvoie sans pitié à l'âne les paroles qu'il en a reçues et il y ajoute un ton de sarcasme et d'ironie.

Ami, je te conseille de fuir.

Il faut appuyer sur chacun de ces mots qui sont tous à effet. L'âne lui avait conseillé *d'attendre*.

Détale vite et cours.

Détaler est pris au figuré et signifie se retirer d'un lieu forcément et au plus vite. — Au propre, *détaler* est le contraire d'*étaler* et signifie : ôter les marchandises qu'on avait mises en vente.

Cours ! — Le chien sait bien qu'il fait à l'âne une recommandation inutile. L'âne ne court pas assez vite

pour échapper à la poursuite du loup. Aussi le rusé mâtin ajoute-t-il ironiquement :

Que si le loup t'atteint, casse-lui la mâchoire ;
On t'a ferré de neuf.

Les fers ne sont pas une arme offensive bien terrible,

....et si tu veux me croire,
Tu l'étendras tout plat.

Tout plat, à plat, tout à plat, locutions adverbiales qui signifient entièrement, tout à fait, tout de son long par terre.

Pendant ce beau discours
Seigneur loup étrangla le baudet sans remède.

Ce beau discours! Le chien a été sans pitié et la position critique de son compagnon n'a pu l'émouvoir. Aussi la bête féroce que le fabuliste traite de Seigneur loup a fait sans peine son œuvre d'étrangleur et le pauvre baudet n'a pas mêmele temps d'entendre les paroles ironiques de son compagnon. Du reste, le poète ne s'amuse pas à faire son oraison funèbre ni à s'apitoyer sur son sort. L'âne a été dur et sans cœur ; il reçoit la punition de sa criminelle indifférence.

La morale que le poète a mise au commencement de la fable lui sert encore de conclusion.

Je conclus qu'il faut qu'on s'entr'aide.

E. Mennehand.

LES PREMIÈRES LEÇONS DE CALCUL

(*Suite*).

Nous avons indiqué, dans les deux articles précédents, publiés en décembre 1878 et janvier 1879, les bases sur lesquelles doit reposer l'enseignement élémentaire du calcul pour produire des résultats positifs et durables. Notre examen n'a porté que sur les vingt premiers nombres; et encore, dans cette rapide revision, avons-nous effleuré seulement les exercices variés et multiples auxquels l'enfant devrait être rompu avant d'aborder l'étude des quantités supérieures à 20.

Nos articles nous ont valu un certain nombre de communications, toutes empreintes de la plus grande bienveillance, mais inspirées par des sentiments différents : les uns approuvent notre méthode; d'autres la critiquent. En remerciant les premiers de leur sympathie, nous croyons devoir répondre aux principales objections de ceux qui ne partagent pas entièrement notre manière de voir. Quoi qu'il en soit de ces divergences d'opinion, nous sommes heureux d'avoir entrepris l'étude d'un sujet qui a rencontré, dans le corps enseignant, un écho que semblait du reste justifier l'importance de la question.

Comment voulez-vous, nous dit-on, que les enfants restent confinés une demi-année dans le cercle restreint des vingt premiers nombres; à ce compte, ils n'arriveraient pas à la division avant six ou sept ans d'école; il nous faut aller au plus pressé : apprendre aux jeunes élèves à compter jusqu'à 100, puis les exercer aussitôt au calcul écrit proprement dit, en suivant la marche tracée dans les ouvrages d'arithmétique.

Il semble, en effet, qu'une telle méthode doit conduire rapidement les enfants à l'intelligence du calcul. Quoi de plus naturel que d'apprendre d'abord à additionner, puis à soustraire, à multiplier et à diviser! Si l'élève ne sait pas faire promptement l'addition avant de passer à la soustraction, le mal n'est pas grand, se figure-t-on; il l'apprendra plus tard; il en est ici comme en toute chose : l'habitude, le besoin, opéreront des

merveilles; maint écolier qui a suivi l'ancienne méthode de chiffrage est arrivé, après trois ou quatre ans d'études, à calculer avec sûreté et même à résoudre des problèmes d'arithmétique donnés aux examens du certificat d'études primaires. Nous sommes loin de le contester. De tout temps il y a eu des natures privilégiées dont les facultés se sont développées sans le secours des méthodes classiques; on en a même vu qui, par une sorte d'attraction échappant à la fois aux lois de la nature comme aux investigations de la philosophie, ont pris un essor spontané vers les parties les plus élevées de la science.

De telles exceptions nous étonnent toujours : elles ne servent qu'à rendre notre faiblesse plus évidente; mais comme elles sont en somme assez rares, elles ne sauraient infirmer en rien la règle générale; elles n'apportent d'ailleurs aucune lumière sur les moyens à employer pour préparer les intelligences ordinaires à concevoir le véritable rôle du nombre; elles sont même impuissantes à détruire cette opinion erronée qui consiste à attribuer l'absence de résultats satisfaisants au manque d'aptitude des élèves.

« Nos habitudes, notre caractère, la vivacité de l'esprit français, répugnent à cette lenteur compassée que vous cherchez à imprimer aux premières leçons de calcul, nous écrit un lecteur de la *Revue pédagogique*. Une telle direction est propre tout au plus aux écoles de la Suisse et de l'Allemagne; il nous faut suivre une marche plus rapide, et par conséquent mieux en harmonie avec notre tempérament et le peu de temps dont nous disposons à l'école. Apprenons d'abord aux élèves à faire les quatre règles, puis passons d'emblée aux applications pratiques. Avec des écoliers de cinq à sept ans, il est impossible d'approfondir les éléments des sciences exactes, à quelque degré de simplicité qu'on les ramène. »

Nous savons fort bien que nos principes heurtent des idées pour ainsi dire invétérées chez un grand nombre de maîtres. L'habitude de procéder de telle ou telle manière devient une seconde nature; il faut un véritable courage pour changer subitement de méthode et avouer implicitement qu'on s'était trompé jusque-là. De pareilles conversions ne sont pas communes; l'amour-propre, une confiance trop grande dans ses

moyens personnels, opposent souvent une barrière infranchissable à toute idée d'amélioration. On veut bien accueillir la tentative des novateurs par quelque appréciation bienveillante; on ne méconnaît pas précisément la justesse de leurs observations ni la solidité de leurs principes, mais il y a loin de cet accord tacite à une conviction profonde et surtout à la mise en pratique d'une théorie nouvelle.

Nous ne nous faisons pas illusion sur les difficultés et les obstacles que rencontrera l'application de notre méthode, difficultés d'autant plus grandes que beaucoup de maîtres et de maîtresses n'y ont pas été préparés par des études pédagogiques antérieures.

La réforme que nous poursuivons sera l'œuvre lente et sûre du temps et du progrès des esprits, jointe à des expériences assez concluantes pour persuader les indifférents ou les tièdes en matière d'innovation.

Nous n'inventons rien du reste; nous nous proposons simplement de grouper dans un ordre méthodique les exercices de calcul que l'enfant doit parcourir pour comprendre les relations qui existent entre les nombres et leurs diverses combinaisons. C'est une sorte d'introduction au calcul écrit proprement dit, que nous proposons à l'attention des maîtres et des maîtresses chargés des cours élémentaires; nous avons d'ailleurs développé ces exercices dans nos *Premières Leçons de calcul* (1); chacun y trouvera des renseignements propres à l'éclairer sur la portée réelle de notre méthode : aller du connu à l'inconnu, en présentant les quantités numériques sous une forme matérielle avant d'en dégager l'idée d'abstraction; confier tout au jugement de l'enfant, en ne recourant à la mémoire que pour les résultats des combinaisons renfermées dans le cycle des dix premiers nombres.

Tant que l'on ne considérera pas l'enseignement du calcul comme une science de raisonnement, on flottera entre le vague et l'arbitraire; on cherchera en vain une planche de

(1) Librairie Delagrave. *Les Premières Leçons de calcul.*
Livre de l'élève 0 35
Partie du maître. 0 50

salut pour les écoliers médiocrement doués sous le rapport de l'intelligence du calcul.

Faut-il craindre de donner trop de développement aux notions préliminaires, de peur de retarder les progrès et de manquer du temps nécessaire pour pousser les élèves jusqu'à la division ?

Nous ne le pensons pas. Nous avons même la conviction qu'il faut attribuer à la précipitation avec laquelle on passe sur les notions premières, les médiocres résultats qu'on a obtenus jusqu'ici dans l'enseignement du calcul.

En arithmétique, nous l'avons déjà dit, les principes s'enchaînent avec un art merveilleux ; une notion en prépare une autre de laquelle découle une proposition ; celle-ci conduit à un principe tellement bien lié aux connaissances déjà acquises, qu'il serait impossible de le considérer isolément. Voilà précisément en quoi les sciences positives diffèrent des sciences d'observation. On peut faire une leçon sur l'électricité sans parler de l'hydrostatique ; rien n'empêcherait de faire précéder les études sur la lumière du chapitre consacré au magnétisme. En grammaire, en orthographe, l'élève comprendra facilement les observations auxquelles peut donner lieu l'étude d'une phrase ; il en retirera quelque profit, sans qu'il y ait pour lui nécessité absolue de se rendre compte de tous les rapports qui unissent les mots entre eux.

Les notions à acquérir peuvent jusqu'à un certain point être considérées ici comme indépendantes, isolées les unes des autres ; elles ne sont pas forcément assujetties à l'intelligence de telle ou telle locution, de telle ou telle forme de la pensée. Un élève peut saisir une explication qui échappe à son voisin et *vice versa ;* cela n'empêchera pas l'un et l'autre d'emporter de la leçon quelque enseignement utile et profitable.

Il n'en est pas de même en arithmétique. Si le maître y procède par bonds et lacunes, les élèves seront arrêtés à chaque instant ; les explications échoueront contre l'impossibilité de faire comprendre ce qui ne se rattache par aucun lien aux connaissances acquises précédemment. Semblable à une résistance matérielle, la faculté de conception se raidira contre tout effort qui excède les forces de l'enfant.

Dans le domaine des sciences exactes, rien ne peut suppléer à une gradation sagement mesurée, rien ne peut remplacer l'étude approfondie des éléments qui servent de base au travail d'ensemble. Il faut donner les soins les plus larges à cette étude préliminaire, si l'on veut marcher d'un pas assuré dans la voie du progrès ; c'est à elle qu'il faut demander le concours nécessaire pour vaincre les difficultés inhérentes à la science des nombres. Nous ne reviendrons pas sur les arguments que nous avons déjà opposés à ceux qui craignent de ne pouvoir aborder la division : car nous sommes persuadé que tout élève qui aura suivi la série de nos exercices, sera préparé de la manière la plus avantageuse à aborder toutes les opérations fondamentales de l'arithmétique ; et, après six mois de leçons, ses progrès seront plus sensibles que ceux qu'il aurait faits en deux ou trois ans par la méthode vulgaire. Il se rendra compte de son travail ; ce ne sera plus un automate agissant sous l'empire d'une aveugle routine, mais un être intelligent ayant conscience de ce qu'il fait, habitué à la réflexion, familiarisé avec les diverses relations des nombres et disposé par conséquent à recevoir docilement la leçon du maître.

Si, au contraire, l'élève est lancé dans la pratique des quatre règles sans savoir suffisamment compter, il sera plusieurs années avant de pouvoir effectuer exactement une division ; l'addition même l'embarrassera, s'il essaye de la faire vite ; et, chose digne de remarque, cet embarras le suivra longtemps, souvent jusqu'à la fin de ses études et même au delà.

Nous le répétons, tout dépend, pour les succès en calcul, de la direction donnée à l'esprit et de la manière dont les premières notions ont été enseignées. De l'ordre, de la gradation, de la suite dans les exercices ; la démonstration matérielle précédant l'abstraction ; le jugement substitué à un travail purement mécanique : voilà les principes qui doivent servir de fondement à l'étude de l'arithmétique, le pivot sur lequel doit reposer la science des nombres.

Agir autrement, c'est se condamner d'avance à l'insuccès ou au moins à des résultats médiocres ou douteux. Sans les connaissances préliminaires, il est à peu près impossible aux élèves de comprendre les quatre grandes opérations ; il leur est sur-

tout impossible d'atteindre cette pratique facile que M. Théry appelle l'âme du calcul.

Nous avons du reste confiance dans l'avenir : la transformation qui s'accomplit partout dans les méthodes, fait présumer que la science élémentaire de l'arithmétique n'échappera pas au mouvement général; l'expérience de plus en plus décisive que les tables d'addition et de multiplication apprises machinalement par cœur, sont plus nuisibles que favorables à l'intelligence du calcul, ébranlera tout d'abord l'ancien édifice de la routine; elle conduira ensuite naturellement les esprits vers la recherche de méthodes rationnelles fondées sur l'observation des faits et la pratique constante des procédés les plus autorisés. Un tel résultat une fois acquis permettra de bien augurer de l'avenir réservé à l'étude de l'arithmétique, et de présager les heureuses conséquences qui en découleront au profit des classes populaires.

Mais peut-on raisonnablement exiger que les jeunes intelligences acquièrent les notions du calcul par le travail de la réflexion? Ne vaudrait-il pas mieux profiter de la souplesse de la mémoire à cet âge, pour faire apprendre par cœur les résultats numériques les plus simples, par exemple 9 et 6 font 15; 17 et 5 font 22; 25 moins 8 donnent 17? etc.

Telle a été, en effet, la méthode suivie fort longtemps; elle est malheureusement encore en honneur dans un grand nombre d'écoles où l'on confond les sciences exactes avec les matières d'enseignement dans lesquelles la mémoire joue le rôle principal.

Les enfants ont en général une grande aptitude pour le calcul; ils sont en état de compter dès qu'ils peuvent parler; la combinaison des nombres leur offre d'ailleurs bien moins de difficultés que celle des lettres dans la lecture. Si on ne leur enseignait que la lecture, on les fatiguerait sans profit; on les rebuterait surtout en les soumettant continuellement au même travail; la variété leur plaît, et c'est là déjà un premier motif pour les mettre à l'étude du calcul dès l'âge le plus tendre. Mais il importe qu'on se défie des succès souvent plus apparents que réels, et qu'on sache restreindre les éléments de la science au strict nécessaire, en se conformant en cela aux lois de la nature. L'enfant qui répète de mémoire que 9 et 6 font 15,

ne comprend absolument rien à ce qu'il dit ; s'il est doué d'une bonne mémoire, il se rappellera pendant quelques jours les relations de ces trois nombres, mais la moindre distraction lui en fera perdre le souvenir, et tout sera à recommencer.

Remarquons aussi que l'enfant ne peut se faire une idée juste des quantités ou des combinaisons de nombres dont la grandeur dépasse sa faible conception. Trente-cinq millions d'habitants et trente-cinq mille, par exemple, sont deux quantités qui présenteront à son esprit quelque chose de considérable, d'énorme ; mais il est incapable de les comparer entre elles et d'en saisir le rapport.

La part trop large faite à la mémoire et l'emploi de très grands nombres, tels sont les deux écueils qui retardent la vulgarisation de la science numérique. En y ajoutant l'usage prématuré des chiffres et l'incohérence dans le choix des exercices, on comprendra sans peine l'espèce d'antipathie dont le calcul est l'objet de la part des commençants.

Le jugement associé à la mémoire, l'emploi de nombres accessibles aux jeunes intelligences, les moyens intuitifs substitués à une pratique purement mécanique, enfin une gradation sagement mesurée dans la succession des exercices, voilà au contraire les vrais principes pédagogiques dont l'application donne lieu aux résultats les plus prompts et les plus sûrs.

Notre opinion s'appuie d'ailleurs sur celle d'un homme très compétent dans la matière, le savant Lacroix : « Il conviendrait disait-il, que les conséquences des premières notions fussent d'abord représentées physiquement, et que les enfants apprissent en premier lieu à calculer avec des jetons, ainsi que l'ont fait les hommes eux-mêmes dans l'origine de la science. Par ce moyen, dès leur plus jeune âge, les élèves sentiraient la nature et les avantages des signes conventionnels ou chiffres qu'on emploie ponr abréger l'expression des nombres et faciliter leurs diverses combinaisons.

« Si l'on n'en use pas ainsi dans les écoles, c'est parce qu'on a toujours cherché plutôt la commodité de celui qui enseigne que celle des élèves qu'on est chargé d'instruire ; et qu'avec des châtiments on vient toujours à bout de faire apprendre par cœur à un enfant ce que d'autres ont appris avant lui par

les mêmes moyens. Associer de bonne heure le jugement à la mémoire serait le chef-d'œuvre de la première éducation, si l'on savait, si l'on voulait s'y prendre pour cela comme la nature. La base des éléments du calcul, c'est la série des noms assignés aux dix premiers nombres que l'enfant doit apprendre à énumérer et à appliquer, soit dans l'ordre naturel ou en augmentant, soit dans l'ordre inverse ou en diminuant. Dans presque toutes les langues cette nomenclature est divisée en plusieurs parties liées entre elles par des analogies qu'il faudrait faire remarquer le plus tôt possible, parce qu'ayant pour objet d'augmenter l'étendue de la nomenclature sans accroître le nombre des mots dont elle se compose, ces analogies forment une introduction très naturelle à l'emploi des caractères arithmétiques ou chiffres. »

Telle est l'opinion de l'un des plus célèbres professeurs de mathématiques. Elle trace nettement la marche à suivre, avec les plus jeunes enfants, pour leur faire acquérir les premières notions du calcul. Leur donner une idée des quantités en les représentant par des jetons, des traits, des ronds, des points; leur enseigner les noms des nombres primordiaux ; leur apprendre à les combiner, par voie de composition et de décomposition : voilà, en résumé, ce que doit être l'enseignement du calcul.

Entre une étude ainsi pratiquée et celle de la récitation machinale des 10 ou 100 premiers nombres, il y a une différence notable : la première habitue l'élève à la réflexion ; la seconde en fait un automate parlant.

Nous avons tracé, dans les deux articles précédents, l'ordre dans lequel peuvent se succéder les divers exercices à faire sur les dix premiers nombres. Sans revenir sur les motifs qui ont déterminé cette classification, nous croyons cependant devoir ajouter ici un certain nombre de questions propres à faire connaître les ressources qu'offre une semblable méthode.

Combien font 7 plumes et 2 plumes ? Comptez-les. — 2 plumes et 7 plumes ? — Si l'on ôte 2 plumes de 9 plumes, combien en reste-t-il ? — Si l'on compte 9 plumes et qu'on en fasse deux lots dont l'un soit de 7 plumes, combien y en a-t-il dans l'autre ?

Passant à l'abstraction, dans l'énoncé de la question, nous continuerons sur les mêmes quantités la série des demandes suivantes : Combien font 7 et 2 ? — Que faut-il ajouter à 7 pour avoir 9 ? — Combien font 2 et 7 ? — Otez 7 de 9 ? — Que faut-il retrancher de 9 pour avoir 7 ? — De combien faut-il diminuer 9 pour avoir 7 ? — Un nombre inconnu plus 2 égale 9, quel est ce nombre ? — Un certain nombre plus 2 égale 9, quel est ce nombre ? — 7 plus un certain nombre égale 9, quel est ce nombre ? — Si l'on augmente 2 de 7 unités, quel résultat obtient-on ? — Si l'on diminue 9 de 2 unités, que reste-t-il ? — De combien d'unités 9 est-il plus grand que 7 ? — A quoi est égal 2 plus 7 ? — A quoi est égal 9 moins 2 ? — 9 est composé de 2 unités plus combien ? — Écrivez $7 + 2 = 9$? — Écrivez aussi $9 - 2 = 7$; puis $9 = 7 + 2$.

Le même calcul élémentaire présenté ainsi sous vingt formes différentes, peut être appliqué à deux autres nombres quelconques de la première dizaine; en choisissant ensuite pour chaque question deux nombres différents, mais toujours renfermés dans la limite de 1 à 10, nous arriverons à une grande série de demandes aussi variées qu'intéressantes.

Une telle méthode ne laisse point de place à la routine; chaque résultat, vérifié à l'aide de bûchettes, de porte-plumes, de disques, est l'objet d'une démonstration sensible qui le grave dans l'esprit de l'enfant. Si, de plus, les membres de l'égalité sont inscrits au fur et à mesure sur le tableau noir et expliqués comme si c'était une équation algébrique, il y aura nécessairement association intime entre la mémoire et le jugement. L'enfant comprendra la nature et le but de l'opération qu'il doit effectuer; il retiendra la valeur des termes en relation avec les quantités employées; il sera ainsi exercé à raisonner juste, à faire acte de bon sens et à ne confier à sa mémoire que des valeurs numériques qu'il aura matériellement vérifiées.

Soit, par exemple, l'expression $5 + 4 =$. Le maître ou le moniteur dicte *cinq* plus *quatre*; l'élève écrit à la craie $5 + 4 =$. D. Que veut dire *cinq* plus *quatre*? — R. *Cinq* plus *quatre* veut dire qu'on doit ajouter quatre à cinq. — D. Faites un lot de cinq bûchettes et un autre de quatre. — D. Ajoutez une à une

les bûchettes du second lot à celles du premier? D. Combien en avez-vous ensemble? — Écrivez le résultat 9 à la suite du signe d'égalité?

Lorsque nous aurons épuisé toute la série des combinaisons auxquelles peut donner lieu la première dizaine, nous aborderons les nombres compris entre 10 et 20, en procédant toujours par voie de comparaison et de vérification et en effectuant toutes les opérations en deux fois, comme nous l'avons déjà expliqué.

On nous a demandé pourquoi nous préférons, à partir de la dizaine, l'emploi du boulier-compteur ordinaire aux objets détachés tels que règles, bûchettes, etc.

Il nous paraît utile de répondre à cette question, avant d'exposer les principes qui doivent servir de base à l'étude des nombres compris entre 20 et 30.

Notre choix est motivé par une triple considération :

1° Nous évitons l'encombrement et la difficulté de ranger en groupes séparés des objets épars, isolés; 2° le boulier-compteur seul (celui à 10 tringles horizontales garnies chacune de 10 boules) (1) permet de faire comprendre la composition intime des nombres 11, 12, 13..... 19 et 20; c'est le moyen d'intuition par excellence, surtout si le maître sait animer la leçon en la présentant sous une forme attrayante; 3° le boulier-compteur ordinaire seul permet d'ajouter en deux fois une des neuf premières quantités à un nombre quelconque au-dessous de 100, ou de retrancher, dans la même limite et en deux fois, l'un des 9 premiers nombres. Comment faire comprendre autrement qu'à l'aide du boulier que 8 et 5 font 13; que 17 moins 8 donnent 9, etc.? On pourrait à la rigueur prendre 8 bûchettes, y joindre 2 autres pour parfaire la dizaine, puis achever l'opération en ajoutant au résultat le complément de la quantité à additionner. De même, on pourrait compter 17 crayons, en ôter d'abord 7 pour ramener le tout à la dizaine, et compléter la soustraction en retranchant une nouvelle unité

(1) Les moins chers coutent de 5 à 6 francs. Dans les commandes, il importe d'exiger que les 100 boules soient de même couleur, ou au moins qu'il n'y ait pas des boules de couleur différente sur la même tringle.

de 10. Mais tout cela serait long, embarrassant, impraticable dans une classe nombreuse. N'est-il pas plus simple, dans le premier exemple, de faire glisser de droite à gauche 8 boules de la tringle supérieure, d'y joindre ensuite les 2 qui restent, afin de compléter la dizaine, et d'achever l'opération en avançant (toujours de droite à gauche) les trois premières boules de la seconde rangée ?

Pour retrancher 8 de 17, le moyen le plus expéditif ne consiste-t-il pas à grouper 17 boules dans la partie gauche du boulier, d'en retrancher d'abord 7 pour atteindre la dizaine, puis de faire glisser de gauche à droite une boule de la tringle supérieure ?

Telles sont lés raisons qui nous ont fait rejeter l'usage d'objets isolés pour le calcul des quantités plus grandes que 10, et adopter le boulier-compteur à 10 tringles horizontales garnies chacune de 10 boules.

(*La suite prochainement.*)

T. Frieh,

Inspecteur de l'enseignement primaire à Sainte-Ménehould (Marne), auteur des Premières leçons de calcul

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Angleterre. — Le bill présenté par le comte Spencer à la Chambre des lords a été légèrement amendé à la Chambre des communes par M. Mundella. Il est revenu ensuite à la Chambre des lords, qui l'a adopté le 13 août avec les amendements. Le bill est donc devenu acte du Parlement, et il entrera prochainement en vigueur : la fréquentation de l'école primaire sera désormais obligatoire dans toutes les paroisses de l'Angleterre et du pays de Galles (1).

— A l'occasion de la discussion du budget, un membre de la Chambre des communes, le colonel Barne, s'est plaint que les taxes locales pour l'éducation fussent trop élevées; les fermiers entre autres, a-t-il dit, écrasés par les taxes de toute nature qui pèsent sur eux, ne peuvent que très difficilement payer l'impôt spécial qu'on leur demande pour l'entretien des écoles publiques. Il faudrait que l'Etat prît à sa charge une plus grosse part des dépenses scolaires. L'orateur voudrait aussi que les écoles publiques ou écoles de *School Boards* fussent remplacées, au moins dans les districts ruraux, par des écoles privées, qui n'exigent rien des contribuables, et qui donnent une éducation tout aussi bonne.

M. Mundella a répondu, non sans quelque vivacité, que ces plaintes lui paraissaient mal fondées; que nul pays au monde ne demandait aux contribuables d'aussi faibles taxes pour les écoles que le Royaume-Uni, et qu'en Suisse, par exemple, la somme consacrée à l'instruction primaire était proportionnellement quatre fois plus grande qu'en Angleterre. Il a admis qu'en effet les fermiers anglais ont en général trop d'impôts à payer; seulement, la vraie solution de la question consiste, non pas à diminuer ces impôts et à amoindrir ainsi les revenus publics, mais à

---

(1) Une faute d'impression a complètement dénaturé le sens d'une phrase de notre dernier courrier, relative au bill du comte Spencer. On y lit, p. 212, lignes 6 et 7 : « les localités actuellement soumises à l'obligation comprennent une population de sept millions d'habitants, etc. »; il faut lire, au contraire : « les localités actuellement *non soumises* à l'obligation comprennent, etc. »

les faire supporter dans une plus large proportion aux propriétaires.

M. Réginald Yorke a profité de l'occasion pour attaquer le système des *School Boards* et faire l'éloge des écoles privées. Il a déploré en outre la triste condition des fermiers, auxquels l'école enlève le bénéfice que leur procurait autrefois le travail des enfants, et qui sont obligés de remplacer cette main-d'œuvre avantageuse pour eux par une main-d'œuvre plus chère.

La proposition du colonel Barne a été rejetée par 114 voix contre 36.

— Un éducateur anglais, M. A. Sonnenschein, a publié récemment une brochure dans laquelle il critique, en le comparant avec celui de divers pays du continent, le système d'instruction primaire actuellement en vigueur dans les écoles publiques anglaises. Nous résumons, d'après l'*Educational Times*, les griefs relevés par M. Sonnenschein contre ce système.

1° L'instruction primaire ne donne pas les résultats qu'elle devrait donner, parce que les procédés employés n'ont pour but que l'acquisition purement mécanique des connaissances.

Les connaissances scolaires sont devenues, sous l'influence du système de « paiement par résultats, » un simple article mercantile. L'instituteur, stimulé par son Comité de surveillance, s'efforce, non de développer l'intelligence de ses élèves, mais d'obtenir lors de l'examen la plus haute somme possible de *grants* (c'est-à-dire de récompenses pécuniaires accordées par le Département d'éducation aux élèves qui *passent*, qui font un examen réputé satisfaisant dans telle ou telle branche).

2° Les programmes officiels sont absurdes. Qu'on prenne par exemple l'arithmétique. A teneur du programme, l'élève ne doit être exercé à faire une addition de monnaie, opération facile à comprendre et à exécuter, et de la plus grande utilité pratique, qu'après avoir appris à faire de longues divisions abstraites, que son intelligence a peine à saisir et dont l'utilité est bien moindre. De même, les proportions sont enseignées avant les fractions, c'est-à-dire que des notions d'un ordre supérieur sont présentées avant celles de l'ordre inférieur. Si le Département d'éducation avait consulté des hommes ayant quelque expérience

pédagogique, il n'aurait pas adopté des programmes que les éducateurs du continent accueillent avec une incrédulité qui se change ensuite en moquerie. Que l'on compare les programmes anglais avec les programmes étrangers: on constatera avec surprise, chez ces derniers, un accord presque général, tandis que l'Angleterre reste seule attachée à des méthodes surannées et à des idées condamnées partout ailleurs.

3° Les branches d'enseignement sont mal choisies. La France a sept branches obligatoires, l'Angleterre en a trois ou plutôt quatre, les *trois R* (lecture, écriture, arithmétique) et le chant (pour lequel, toutefois, il n'est pas accordé de *grant*) ; à ces branches la France ajoute la religion, l'histoire et la géographie, et la langue maternelle. La France a douze branches facultatives, l'Angleterre en a treize. Mais il y a ici une différence importante à noter. En France c'est le conseil communal qui choisit parmi les branches facultatives celles qui seront enseignées, en Angleterre c'est l'instituteur. Le conseil communal n'a en vue que l'avantage des enfants, nulle autre préoccupation ne détermine son choix; l'instituteur anglais, stylé et conseillé par les inspecteurs, n'obéit qu'aux règles de la prudence commerciale, et choisit, parmi les branches facultatives, celles-là seulement qui promettent de lui rapporter le plus facilement des succès pécuniaires. Aussi qu'arrive-t-il ? Dans les écoles du continent, les élèves apprennent, par exemple, à connaître les droits et les devoirs du citoyen; en Angleterre, au contraire, c'est à peine si l'on enseigne un peu d'histoire; quant aux leçons sur la constitution anglaise, on n'en donne jamais, et les inspecteurs n'hésitent pas à dire, dans leurs rapports, qu'ils dissuadent les maîtres d'enseigner cette branche-là, parce qu'il est trop difficile d'y faire gagner des *grants* aux élèves.

4° La position de l'instituteur anglais est inférieure à celle de l'instituteur français. L'instituteur anglais n'est pas un serviteur de l'Etat ; dans les écoles privées, il est le serviteur du Comité d'administration, c'est-à-dire du vicaire de la paroisse ; dans les écoles publiques, il est celui du *School Board;* on peut toujours le congédier moyennant un avertissement préalable ; sa position et son avenir sont entièrement entre les mains des inspecteurs et des administrateurs de l'école. Sa tâche consiste à gagner des

grants; il n'a point de carrière ouverte devant lui, point de perspective qui soutienne et stimule son ardeur. Il peut s'appliquer le vers du Dante: « Laissez toute espérance, vous qui entrez. »

Au contraire, l'instituteur français est un serviteur de l'Etat; il a une carrière ouverte à ses efforts. Il peut devenir inspecteur, et même inspecteur général; il le sait, et cette pensée le soutient. Parmi les inspecteurs primaires français, 80 0/0 sont sortis des rangs des instituteurs. En Belgique, tous les inspecteurs sans exception sont d'anciens instituteurs. En outre, la position de l'instituteur français est assurée; il ne peut être destitué que dans le cas de faute grave, et après un jugement où toutes les garanties de défense lui sont offertes.

5° Les frais de l'enseignement primaire sont plus considérables en Angleterre qu'en France. Selon M. Arnold, la somme totale annuellement dépensée en France pour donner l'instruction primaire à 3,823,000 enfants, est de 68 millions environ; tandis que l'Angleterre, pour donner l'instruction primaire à 3,154,973 enfants, dépense près de 98 millions. Cette différence tient à plusieurs causes, parmi lesquelles nous signalerons celle-ci: en France, le directeur général (?) de l'instruction primaire reçoit 15,000 francs par an; en Angleterre, il touche 50,000 francs; en France, les inspecteurs primaires reçoivent de 3,000 à 6,000 francs par an; en Angleterre ils sont payés de 10,000 à 22,500 francs. « La façon d'entendre l'économie, dit à ce propos l'*Educational Times*, même sous le plus économe des gouvernements, celui de M. Gladstone ,a toujours consisté à rogner ou à supprimer les traitements des employés subalternes, en laissant intacts ceux des hauts fonctionnaires, généraux, amiraux, directeurs, inspecteurs, etc. »

Les plaintes dont M. Sonnenschein se fait l'organe ne sont pas une nouveauté; elles ont déjà trouvé en Angleterre de nombreux échos dans les rangs des hommes éclairés. Il est à croire que M. Mundella voudra marquer son passage au pouvoir par des réformes qui sont devenues nécessaires, et surtout par l'abolition du désastreux système des « paiements par résultats », presque universellement réclamée.

Autriche. — Dans les provinces non allemandes de la monarchie autrichienne, les populations voient de mauvais

œil l'usage ou même l'enseignement de la langue allemande à l'école ; elles veulent que l'enseignement soit donné exclusivement dans leur langue nationale, estimant qu'il y a là, pour elles, une garantie de leur autonomie. La question est discutée en ce moment avec une véritable passion, surtout en Bohême et en Galicie. Le Congrès annuel des instituteurs tchèques, réuni à Prague, a voté la résolution suivante : « Attendu que la connaissance de la langue allemande n'est pas indispensable à tout homme, cette langue ne doit pas être enseignée à l'école primaire. Toutefois, l'enseignement de l'allemand pourra être admis dans les écoles supérieures et les écoles primaires urbaines à cinq classes, pour ceux des élèves dont les parents en feront la demande expresse. »

En opposition à ces tendances des populations slaves, il s'est constitué dans diverses provinces de l'Autriche une Association allemande des écoles *(deutscher Schulverein)*, qui s'est donné pour mission de créer des écoles allemandes partout où il lui sera possible. Le journal tchèque *Kurona*, qui paraît à Kolin (Bohême), écrit à ce propos : « L'ouverture de la première école allemande que le *deutscher Schulverein* tentera de créer dans une localité tchèque, sera le signal d'une guerre au couteau. »

En Galicie, la ville de Biala possédait deux écoles publiques, l'une polonaise, l'autre allemande ; le Conseil scolaire provincial a décidé la transformation de l'école allemande en école polonaise. Ce même Conseil a refusé d'accorder à la ville de Brody l'autorisation de créer deux écoles allemandes, se fondant sur ce que, d'après la loi, l'enseignement dans les écoles publiques en Galicie ne peut être donné qu'en langue polonaise ou en langue ruthène. La municipalité de Brody s'est alors adressée au tribunal de l'empire, qui a donné tort au Conseil scolaire, attendu que la constitution impériale garantit à toutes les nationalités les mêmes droits.

Dans la Chambre des représentants de la province de Carniole, un certain nombre de députés ont demandé que l'emploi de l'allemand cessât d'être autorisé pour l'enseignement dans les écoles publiques de la province.

Belgique. — Le Congrès international de l'enseignement a eu lieu à Bruxelles du 22 au 29 août. Des délégués de tous les pays de l'Europe ont pris part à ses travaux. Nous

ne pouvons songer à rendre compte ici des intéressants débats qui ont lieu sur les diverses questions du programme. Il n'a pas été pris de résolutions, les organisateurs ayant pensé qu'il ne serait pas possible d'obtenir, par la voie du vote, l'expression d'une opinion collective du Congrès sur chacun des sujets discutés. Nous reviendrons peut-être, lorsque le compte rendu officiel aura paru, sur quelques-unes des idées émises dans les séances de ce Congrès, où pour la première fois les questions d'éducation ont été discutées en toute liberté par les représentants des tendances les plus diverses.

— La Chambre des représentants a accordé au gouvernement deux crédits demandés par celui-ci pour l'exécution de la nouvelle loi sur l'enseignement : l'un de 940,500 francs, destiné aux frais d'installation des écoles normales; l'autre de 500,000 francs, qui sera employé par le gouvernement à indemniser les instituteurs victimes du mauvais vouloir de certains conseils municipaux qui, sous divers prétextes, se refusent à payer leurs traitements ; l'Etat, cela va sans dire, se réserve le droit d'exiger de ces conseils le remboursement des sommes qu'il aura été obligé d'avancer.

Espagne. — Le gouverneur de la province de Zamora, M. Frontaura, vient de trouver un moyen ingénieux de stimuler le zèle des municipalités qui négligent de pourvoir aux dépenses de l'instruction primaire. Il a fait savoir, par une circulaire aux alcades de sa province, qu'à l'avenir il n'accorderait d'autorisation pour les courses de taureaux qu'aux communes qui justifieraient au préalable que toutes les dépenses afférentes à l'instruction primaire ont été dûment couvertes par la caisse municipale.

Italie. — La presse pédagogique italienne discute les deux projets présentés l'un par le colonel Mauro, l'autre par M. Bonghi, pour l'amélioration de la condition matérielle des instituteurs. La loi de 1859 avait fixé à 500 francs le traitement minimum d'un instituteur primaire; en 1876, ce minimum fut augmenté d'un dixième et porté à 550 francs. Comme on l'a vu (*Courrier de l'extérieur* du numéro de juillet dernier), M. Bonghi propose d'augmenter encore ce minimum d'une somme de *deux francs,* ce qui le porterait à 552 francs; il est vrai qu'au

moyen d'un système de classes et de catégories, il arrive à donner aux instituteurs ruraux de la 1re classe et de la catégorie supérieure, après le nombre d'années exigé pour atteindre cette haute position, un maximum de traitement de 880 francs! M. Mauro, plus généreux, voudrait que le minimum de traitement, dans les petites communes, fût porté à 1,000 francs, et que, par une gradation calculée sur le chiffre de la population, il pût atteindre 2,500 francs dans les villes de plus de 20,000 habitants.

Les sympathies des instituteurs primaires sont naturellement acquises au projet Mauro, dont plusieurs journaux se sont fait les champions décidés. La *Luce*, de Rome, organe de l'Association des instituteurs primaires d'Italie, publie l'exposé des motifs de ce projet, et ajoute qu'après mûr examen, elle croit le plan de M. Mauro réalisable, malgré la situation financière embarrassée où se trouve l'Italie; il suffirait en effet, pour en permettre l'exécution, d'ajouter aux dépenses faites actuellement par l'État et les communes pour l'instruction primaire une somme de 16 millions, qu'on demanderait à un impôt spécial dit « impôt scolaire ».

D'autre part, certains journaux moins enthousiastes qualifient le projet Mauro d'utopie, et se déclarent satisfaits du projet Bonghi. Tels sont l'*Educatore Italiano*, l'*Unione* de Turin, l'*Avvenire della scuola* de Naples. C'est pure folie, dit l'*Unione*, de vouloir porter à 2,500 francs les traitements des instituteurs des grandes villes, pendant qu'il y a environ 70 inspecteurs de quatrième classe qui ne reçoivent que 1,200 francs, et environ un millier de *préteurs* auxquels l'Etat ne donne que 1,600 francs pour rendre la justice. Le colonel Mauro a répondu aux arguments de l'*Unione* par une lettre humoristique adressée à M. Bonghi lui-même, où, après lui avoir demandé s'il pense apporter une amélioration réelle à la condition des instituteurs en portant de 550 à 552 francs le traitement des maîtres de la catégorie inférieure (qui forment les trois cinquièmes du corps enseignant primaire), il prouve que, même dans l'hypothèse de la réalisation de son projet à lui, les instituteurs seraient loin de pouvoir rouler carrosse, puisque, sur un chiffre total de 45,000 instituteurs, 36,000 ne recevraient que 1,000 francs par an, ce qui revient, déduction faite de l'impôt mobilier et de la

retenue pour la caisse de retraites, à 75 francs par mois ou 2 fr. 50 c. par jour.

Le Congrès des instituteurs primaires, qui se réunit à Rome le 26 septembre, doit discuter cette importante question, et M. Mauro a été invité à venir y développer les bases de son projet.

Prusse. — On voit de mauvais œil en Prusse la part que certains instituteurs prennent à la rédaction de journaux pédagogiques et à la direction d'associations formées entre les membres du corps enseignant primaire. Il y a trois mois, à Berlin, le Conseil municipal a dû accorder à un certain nombre d'instituteurs des suppléments de traitement pour ancienneté de service; or, parmi ceux qui avaient légalement droit à cette augmentation, plusieurs ont été laissés de côté, et ce sont précisément les instituteurs qui font partie du comité du *Deutcher Lehrerverein* et qui rédigent la *Pädagogische Zeitung*. Une réunion des instituteurs berlinois, tenue le 2 juillet, a protesté contre cette exclusion, et a voté à l'unanimité une résolution affirmant sa sympathie pour ceux qui ont été ainsi frappés, et les engageant à continuer, dans l'intérêt de l'école et du corps enseignant, leur action dans la presse et dans les associations.

— On sait que les étudiants des universités allemandes forment entre eux des sociétés dont le but principal est de maintenir la coutume ridicule du duel à la rapière, ainsi que d'autres usages plus ou moins bizarres remontant au moyen âge. Par esprit d'imitation, les élèves des gymnases, des *Realschulen*, et même des séminaires d'instituteurs, ont voulu avoir, eux aussi, leurs sociétés dans lesquelles on singe les étudiants, au grand dommage du travail sérieux et même de la moralité. Ces sociétés ont été interdites; mais elles ont continué à se maintenir secrètement, et le mal a pris de telles proportions, que le ministre de l'instruction publique a dû intervenir par une circulaire dont le dernier cahier du *Centralblatt* prussien nous apporte le texte. Cette circulaire recommande à tous les directeurs d'écoles secondaires la plus grande vigilance dans la surveillance de la conduite extérieure des élèves, et leur prescrit de prononcer l'expulsion de l'école de tout élève qui serait convaincu d'affiliation à une

société qui n'aurait pas été expressément autorisée par le directeur.

— Le nombre des étudiants immatriculés dans les universités prussiennes, durant le semestre d'été de 1879, et celui des professeurs qui y ont enseigné, a été le suivant :

	Etudiants	Professeurs, y compris les *Privat-Docenten*
Berlin	2,886	216
Bonn	1,040	99
Breslau	1,283	103
Göttingen	1,051	114
Greifswald	551	60
Halle	1,040	95
Kiel	266	63
Königsberg	707	85
Marburg	537	71

— La Prusse possédait, en 1879, un chiffre total de 244 gymnases, répartis entre les provinces de la façon suivante : Prusse orientale, 15; Prusse occidentale, 12; Brandebourg, 33; Poméranie, 17; Posen, 14; Silésie, 36; Saxe prussienne, 25; Schleswig-Holstein, 14; Hanovre, 20; Westphalie, 20; Hesse-Nassau, 12; Prusse rhénane, 27; Hohenzollern, 1. Berlin possède 14 gymnases, Breslau 5, Cologne et Konigsberg chacun 4, Hanovre 3, Dantzig, Brandebourg, Stettin, Posen, Glogau, Liegnitz, Halle, Magdebourg, Hildesheim et Osnabruck chacun 2.

On comptait à la même date 84 écoles réales (*Realschulen*) de premier ordre, dont 67 formant des établissements distincts et 17 jointes à des gymnases. Berlin en possède 7. Quant aux écoles réales sans enseignement obligatoire du latin, la Prusse n'en comptait que 3, dont 2 à Berlin et 1 à Magdebourg.

Suède.—Le Congrès pédagogique scandinave de Stockholm a duré du 10 au 12 août. Vu le grand nombre des assistants, le Congrès a dû se diviser en trois sections siégeant dans des locaux différents. On comptait 3,000 Suédois, 800 Norwégiens, 1,300 Danois, et 200 Finlandais, en tout plus de 5,000 membres. La France était le seul pays non scandinave qui eût envoyé un délégué officiel.

Suisse. — Le 13e Congrès des instituteurs de la Suisse allemande a eu lieu à Soleure du 15 au 17 août. Les questions traitées ont été les suivantes :

1° Les examens des recrues de l'armée fédérale ; rapporteur, M. Næf, de Zurich ;

2° Le rôle et l'organisation des écoles complémentaires (*Fortbildungsschulen*) ; rapporteur, M. Gunzinger, directeur de l'école normale de Soleure ;

3° La préparation des instituteurs et la faculté pour eux de passer d'un canton à l'autre ; rapporteur, M. Ruegg, ancien directeur de l'école normale de Münchenbuchsee. Berne.

L'Éditeur Gérant : Ch. Delagrave.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie
RUE BERGÈRE, 20. A PARIS. — 17914-0.

REVUE PÉDAGOGIQUE

DE L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE, MORALE ET PHYSIQUE (1).

I

Depuis le temps où un Grec disciple de Socrate, où un philosophe homme de guerre et aristocrate écrivait la *Cyropédie*, ce roman didactique de l'éducation princière, jusqu'à l'année 1879, où fut donnée une traduction française du livre de M. Herbert Spencer sur l'éducation, la littérature pédagogique a multiplié ses œuvres dans une proportion qui n'est guère connue que des lettrés devenus les familiers intimes du XVIe, du XVIIe et du XVIIIe siècle. La France, à qui il ne manquait que de connaître ses richesses dans ce genre (2), y fait bonne figure ; on le verra bien lorsqu'un homme éminent, dévoué aux intérêts de l'éducation, aura conduit à terme son dessein patriotique de mettre au jour, dans une série de volumes populaires, les meilleurs morceaux des écrivains pédagogues français (3). En attendant cet inventaire, et puisque l'Université soutient à elle seule en matière de pédagogie le poids de la discussion, l'honneur des

(1) *De l'Éducation intellectuelle, morale et physique*, par Herbert Spencer. — 1 vol. chez Germer Baillière, 1879; une édition populaire vient d'être publiée.

(2) Voir le livre de M. Compayré, *Hist. critiq. des doctr. de l'Éduc. en France depuis le* XVIe *siècle*.

(3) Le directeur de la *Revue pédagogique*, on le sait, ne bornera pas la publication qu'il a entreprise aux seuls pédagogues français.

recherches et la responsabilité de leur issue, nous voudrions faire connaître à ceux qui ne l'ont pas lu encore, le livre d'un écrivain anglais dont l'œuvre philosophique jouit d'une haute estime parmi les penseurs de la jeune Université : livre récent par sa date et nouveau en quelques-unes de ses parties.

L'auteur de l'*Éducation intellectuelle, morale et physique*, M. Herbert Spencer, est une des gloires solides de l'Angleterre à cette heure. Il est ce qu'un de nos maîtres de la philosophie française appelait un jour devant nous un métaphysicien de haut vol ; il a en commun avec M. Littré, qu'il égale par la considération acquise et méritée, une vaste ouverture d'esprit et, de plus, la fécondité continue dans la production. Penseur systématique et observateur universellement informé, il a du philosophe complet les deux grandes vertus : la faculté critique et le savoir positif. Rousseau disait en publiant l'*Émile :* « Mon sujet était tout neuf après le livre de Locke, et je crains fort qu'il ne le soit encore après le mien. » M. H. Spencer, qui ne nomme Rousseau nulle part, est tout plein de la pensée dominante de l'*Émile*. Il y a toutefois cette différence entre eux, parmi beaucoup d'autres qui frapperont le lecteur attentif : Rousseau décrit l'éducation idéale non d'un prince, comme Xénophon, non d'un citoyen dans une république aristocratique, comme Platon, non d'un citoyen dans une démocratie égalitaire et jalouse, comme certains rapporteurs à la Convention, — mais d'un homme, de l'homme abstrait, et en vue de la vie en général. Il suppose un disciple riche et de noble famille aux mains d'un gouverneur qui va le former à son métier d'homme et le préparer à la vie. M. H. Spencer a un double mérite : il ne suppose rien de particulier du côté du disciple, ayant en vue la généralité,

et il spécifie avec rigueur ce qu'il entend par la vie, tant au regard des fonctions entre lesquelles se distribue l'activité humaine qu'au regard des conditions actuellement imposées à l'être humain dans la société telle qu'elle est de nos jours. Cette dure vérité ne lui échappe pas : que « la vie à haute pression » et les nécessités de la « concurrence vitale » dans notre milieu social sont une donnée du problème de l'éducation qui n'est pas négligeable.

M. H. Spencer, avons-nous dit, ne nomme pas Rousseau : pourtant il est visible qu'il connaît bien l'*Émile* et qu'il en est pénétré. Les traits reconnaissables de la pédagogie de Rousseau et maints détails reproduits de l'*Émile* trahissent dans le livre de l'écrivain anglais l'inspiration immédiate de Rousseau et la filiation de sa doctrine en ce qui regarde l'hygiène, la consultation des instincts de l'enfant, les maximes qui doivent présider à sa culture morale et les principes qui gouvernent sa direction intellectuelle. Toutefois, de même que Rousseau, dont la théorie de l'éducation procède de Montaigne même après avoir lu le « sage Locke », ainsi M. H. Spencer, même après avoir médité l'*Émile*, relève de ses compatriotes Bacon et Locke, et s'inspire, sans sortir de chez lui, de l'utilitarisme de Bentham et du sentimentalisme d'Adam Smith. Locke, Bentham et Smith sont les maîtres qui lui auraient suffi, au défaut de Rousseau : Locke pour l'hygiène (1) de l'enfant et sa discipline mentale fondée sur le principe du passage du concret à l'abstrait ; Bentham et Smith par la suggestion du double principe de l'intérêt et de la sympathie comme moyens d'agir sur l'enfant.

Quoi qu'il y ait à dire des antécédents et des précédents,

(1) Avec des réserves toutefois.

un point est hors de doute : c'est que le livre de M. Spencer garde son originalité par sa structure, par la forme qu'y revêtent certaines maximes déjà connues, par la liaison systématique de ses éléments, comme aussi par l'ampleur de quelques développements tout modernes et par le tour éminemment actuel de la pensée et du langage. Sur ce dernier point, une critique est permise : le vocabulaire de l'auteur, trop scientifique en sa précision, est empreint parfois de ce *particularisme* d'école qui pourra plaire au lecteur philosophe, en lui apportant la saveur de cette forte et originale *diction* de la philosophie anglaise contemporaine; mais le commun des lecteurs y pourrait rencontrer du mystère : or, il n'en faut pas ici. Quand on parle, comme M. Spencer, au père et à la mère, ou pour eux, il faut s'en faire toujours entendre. Un livre sur l'éducation doit être lisible pour tous, dès qu'il s'adresse à tous : car il est à sa manière un véritable livre d'éducation à l'usage de quiconque a charge d'âmes et des enfants à élever. L'*Émile* fut, sous ce rapport, un coup de maître : je ne dis pas que chaque père, et chaque mère encore moins, puissent l'entendre tout entier ; mais c'est déjà beaucoup que la plus grande partie en soit intelligible au plus grand nombre. C'est seulement ainsi qu'on peut recueillir tout le fruit de cette intention excellente qui a inspiré à M. Spencer de placer au sein de la famille, c'est-à-dire au centre de la vie morale de l'enfant, l'espérance et le germe des améliorations qu'il souhaite dans l'éducation devenue rationnelle.

II

Avant d'exposer méthodiquement ses vues sur l'éducation intellectuelle, morale et physique, l'auteur se pose une

question qui semble ne concerner que le contenu de l'instruction, mais qui intéresse, on va le voir, toute la direction et le train de l'éducation considérée en vue de la vie, et du côté des parents aussi bien que de l'enfant. Quel est le savoir le plus utile? se demande-t-il. C'est l'éducation tout entière qui va être orientée par la réponse à cette question. La *fin* d'une éducation rationnelle étant, suivant l'auteur, de nous rendre aptes à vivre d'une vie complète, chaque étude sera bonne à proportion de son *utilité relative* au regard d'une ou de plusieurs des cinq fonctions entre lesquelles se partage la vie physique, professionnelle, domestique, civile et esthétique; et la meilleure instruction sera celle qui comprendra un plus grand nombre de semblables études et qui les organisera mieux. Ainsi, l'instruction cessera de donner le pas au savoir de luxe et de parade sur le savoir profitable: on n'imitera plus, dans le traitement de l'esprit, l'Indien orénoque de Humboldt et en général l'humanité, qui font passer l'ornement et la décoration avant le vêtement.

L'utilité, — non pas au sens matériel et bas du profit net, mais en vue de l'expansion large de toute notre nature, — voilà donc la pierre de touche pour l'estimation des différentes sortes de savoir, c'est-à-dire des divers objets d'étude. Et aussitôt ce principe dominant est posé: l'idéal de la vie, c'est celui que le génie grec, harmonieux et compréhensif, s'en était formé, c'est-à-dire le *bonheur* par la perfection entière et libre de notre développement dans les divers ordres d'activité, au profit des fonctions diverses de la vie totale. L'ascétisme qui profane la nature et comprime les trois quarts de notre être au bénéfice du reste, qui en est défiguré, l'ascétisme « disparaît de l'éducation comme de la vie ». Toutefois l'idéal de la vie et de l'éducation,

chez les Grecs, procédait en général d'une inspiration surtout esthétique : une pensée utilitaire, au sens large, inspire notre auteur. Par là, il a un grand ancêtre, même chez les Grecs : le bonheur, fruit d'une activité conforme à la raison, parut, en effet, à Aristote le digne objet de l'effort humain. Cette pensée n'enferme rien qui blesse, et un défenseur du spiritualisme traditionnel en France, M. Paul Janet, ne la repousse pas tout à fait (1). Mais quelle part dès lors sera faite au devoir, à « l'impératif catégorique », qui, s'il n'est plus tout dans cette éternelle question de nos fins dernières, n'est plus rien ? M. Spencer nous dirait peut-être que ce fut la pensée des antiques stoïciens et qu'il n'y a pas pire ascétisme que le leur.

Reconnaissons avec l'auteur, sans pousser plus loin ce grand débat, que l'éducation tend à nous rendre capables de la vie complète : individuelle, domestique et civile. Il faut lui faire honneur et lui savoir gré de compter au nombre des études qui concourent à nous rendre aptes à la vie complète le savoir nécessaire pour bien élever des enfants. Considérer dans l'enfant le futur homme d'affaires, le futur citoyen, et non le futur père de famille qui aura charge d'âmes, c'est commettre un oubli monstrueux, c'est laisser une lacune inexcusable dans son instruction. Il s'en ressentira, et ses enfants plus encore. Mais l'éducation et la politique sont, comme l'auteur le remarque, deux arts dont tout le monde se croit capable sans les avoir appris.

Quel est enfin, suivant l'auteur, le savoir le plus utile, le plus propre à nous rendre capables de la vie complète ? Il n'hésite pas : c'est la culture scientifique. Tout est suspendu aux sciences : la vie du corps pour l'hygiène, l'entretien

---

(1) Voir *la Morale*, par Paul Janet.

et les moyens de subsistance, la vie de famille pour son gouvernement matériel et moral, la vie politique pour la notion juste du milieu social, la vie esthétique enfin pour l'appréciation des œuvres de l'art comme pour leur production. Et si les sciences sont éminemment utiles pour la *direction* et la pratique, elles forment aussi la meilleure *discipline* intellectuelle, morale et même religieuse, parce qu'elles enseignent l'effort patient de la recherche et l'indépendance vigoureuse de l'esprit, l'humilité du doute et la soumission respectueuse à la vérité, enfin la pleine majesté de Dieu visible dans son œuvre agrandie à la clarté des sciences.

Il y a dans cette thèse une part de vérité saisissante : en effet, le savoir positif et la culture scientifique, s'ils portaient tout le fruit qu'on a droit d'en attendre, ne nous serviraient passeulement pour vivre, mais pour bien vivre. On en convient, et on avouera même que ce témoignage rendu, pièces en mains, de l'efficacité des sciences dans l'éducation dépasse la portée d'une banale apologie et va loin. Les besoins nouveaux de l'esprit et les conditions de la vie moderne déposent dans le même sens que l'auteur : il faut en tenir compte, et on y songe en France. Mais déplacer l'axe et renverser les pôles de la vie morale avec ceux de l'éducation n'est pas une petite chose et vaut qu'on y regarde de près. L'éducation devenue surtout ou uniquement scientifique ; l'ancienne culture classique, éminemment morale et esthétique, reléguée au rang d'un passe-temps noble, d'une jouissance d'art ou d'un moyen pour acquérir certaines notions positives, c'est là un grand changement, et ce qu'on y aventure est beaucoup. Il y a lieu de craindre que le fonds d'idées morales, que les inspirations hautes, le goût et le sens du beau, les nobles besoins contractés, tous

ces fruits inappréciables de la culture classique, soient loin d'abonder au même degré dans la culture scientifique, ou du moins n'y puissent être recueillis qu'au terme, et non au seuil, où l'enfant s'arrête d'abord et où il séjourne un long temps.

M. H. Spencer est-il juste et dit-il toute la vérité quand il borne le mérite ou, si l'on veut, le profit des études classiques à développer le goût et à former un bon style? Elles exercent le jugement, elles haussent le cœur : ce n'est point peu de chose. Il est une délicatesse virile de l'esprit et de l'âme, une familiarité avec le bien que la beauté pare et que la grandeur relève, une habitude de ce qui est noble : la culture classique les donne avec tout l'éclat des grands exemples et tout l'attrait des formes supérieures de l'art; elle donne aussi, outre la finesse et la pureté du goût, un besoin de rectitude, de simplicité forte et de vérité sentie : — ce sont là les vertus cardinales des écrivains antiques ou dignes de l'être. L'éloignement épure et fait paraître plus belles les figures ou les œuvres : il faut en profiter. L'empreinte des idées augustes et l'émotion qu'elles procurent en auront plus de force; or nous ne pensons pas avec Rousseau qu'il y ait lieu d'ajourner autant qu'il croit les premières leçons de moralité : l'impression en est profonde sur l'enfance, et l'âme veut en être saisie toute jeune. La moralité, sans doute, ne doit pas être une révélation, mais une conquête : elle n'est pas davantage une science, mais un art et une merveilleuse habitude; or, si Socrate a eu tort de dire qu'il suffit de connaître la justice pour être juste, nous demanderons s'il suffit de comprendre à quinze ans ou plus tard, soit qu'on l'apprenne ou le découvre, ce qu'est le bien et ce qu'est le beau pour se sentir une âme, un cœur, une volonté,

soudainement disposés et habiles au service de l'un et de l'autre. La culture scientifique, devenue prédominante à l'excès, n'y serait pas une préparation suffisante par le seul acquis d'un savoir positif et par l'utilitarisme empirique pris pour discipline morale de la première et de la seconde enfance. Ce qu'on peut redouter d'une discipline scientifique appliquée à l'enfant, c'est la sécheresse du cœur et une sympathie languissante pour les grandes choses de la conscience et de l'art : ce qu'on sacrifierait de ce côté pour fortifier tout le reste ferait une moins-value et ce serait, quoi que l'on dise, une sorte d'ascétisme à rebours.

S'agit-il donc de choisir, de la culture classique ou de la culture scientifique, celle des deux qui exclura l'autre ? Non : il faut seulement estimer avec justesse l'espèce d'utilité qui est surtout propre à chacune et faire à chacune sa part dans l'éducation, en vue de ce que l'auteur appelle lui-même la vie complète. Le temps et la mesure sont difficiles à départir : il y a toutefois un point qui n'est pas douteux pour nous, c'est qu'il serait mauvais de distribuer l'éducation en deux périodes réservées, la première à la culture classique, la seconde à la culture scientifique ; et cela parce que l'enfant n'est pas plus propre à recevoir dans ses premières années le profit entier de la culture classique, que le jeune homme n'est apte à recueillir d'abord les fruits de la culture scientifique sans une préparation antérieure et graduée.

Comme on conçoit la vie, on règle l'éducation. Si nous sommes à cette heure inquiets et tourmentés devant cette grave question, la cause en est que nous sentons tous, les uns confusément, les autres nettement, la difficulté extrême d'accorder avec les exigences de la vie moderne si compliquée, avec les nécessités de la concurrence des intérêts,

avec les besoins étendus et transformés de l'esprit, enfin avec l'impérissable désir du bonheur, les besoins de la nature morale, de la conscience et du cœur.

M. H. Spencer ne méconnaît pas les seconds termes du problème ; seulement il se fait illusion et s'enchante lui-même lorsqu'il attribue à la culture scientifique une efficacité radicale ; nous pensons au contraire que la conscience, le goût et, en grande partie, le jugement ne sauraient se passer — nous disons chez l'enfant et l'adolescent — du bienfait de la culture classique, ni en trouver l'équivalent dans la culture scientifique, celle-ci n'ayant tout son effet et sa pleine vertu que pour l'esprit adulte.

III

Les fins de l'éducation nous sont connues : c'est de nous rendre capables de la vie complète et, par elle, du bonheur. M. H. Spencer a désormais en vue d'exposer les maximes, les moyens et les pratiques de l'éducation rationnelle. Ici, le savoir positif et les données scientifiques sont mis largement à contribution par l'auteur : la psychologie et la physiologie, leurs lois, leurs analyses éclairant la triple nature mentale, morale et physique de l'enfant, sont à la base de toute éducation méthodique et correcte. Respecter la nature et la réalité au lieu de les mutiler, et, pour cela, les bien connaître au lieu de les imaginer ou d'en faire fi, ces deux choses sont liées l'une à l'autre : en même temps que l'esprit ascétique se retire de l'éducation qu'il attristait, l'esprit scientifique y pénètre pour l'organiser. Sur ce point M. H. Spencer est en plein dans le vrai : l'éducation, dans la mesure où elle peut être scientifiquement régie, doit l'être ; l'art d'élever les enfants ne saurait être abandonné à l'inspiration du bon sens inculte ou du préjugé ; la bonne

volonté et le dévouement n'y suffisent pas. Sans doute l'œuvre de l'éducation est une haute fonction morale où il faut que la conscience et le cœur aient part; mais ni l'intention de bien faire ni l'application n'y peuvent réussir que dirigées par une connaissance exacte des effets et des causes, des principes et des faits, des lois qui président à la vie du corps, à celle de l'esprit, et au développement de tous deux.

Il n'est pas question de savoir ce qui est préférable, d'une éducation gouvernée par des parents peu judicieux, mais excellents et dévoués, ou d'une éducation régie selon les principes et la formule scientifiques, mais sans l'inspiration morale ni l'influence de l'exemple. M. H. Spencer, s'il posait ainsi la question, serait fort inférieur à Rousseau, qui a profondément senti qu'élever un enfant n'est pas moins œuvre de conscience que de science, d'âme que d'esprit, de dévouement que d'habileté. L'auteur de l'*Émile* va même jusqu'à dire que le zèle suppléerait à l'art plutôt que l'art au zèle. M. H. Spencer a raison à son tour d'insister sur la nécessité d'organiser rationnellement l'éducation. En cela que fait-il de plus que de systématiser et de déduire par ordre (en mettant à profit les révélations de la psychologie expérimentale et de la physiologie) les maximes de Rousseau et ce précepte perpétuel de l'*Emile*, qu'il faut avant tout connaître l'enfant, entrer dans ses façons de sentir et se conformer en tout aux règles de la nature après les avoir approfondies?

Ne demandons pas à l'auteur plus qu'il n'a voulu faire : s'il se fût proposé d'embrasser le problème de l'éducation dans son entier, il serait permis de considérer s'il a marqué d'un trait assez ferme le caractère moral de cette redoutable tâche de l'éducation, s'il a fait avec assez

d'insistance et avec toute l'autorité dont il dispose, un appel en ce sens et une sommation à la conscience des parents responsables. Rousseau est en cela hors de pair. M. Spencer du moins, sans adjurations faites au nom du devoir pur, sans ce haut pathétique qui dans l'*Émile* est trop souvent mêlé de déclamation, fait aux parents une leçon d'où la pensée morale n'est point absente ; et, pour qui ne veut pas prêcher, quelle leçon morale à l'adresse des parents égale en justesse et en opportunité ce rigoureux précepte que M. Spencer leur donne de commander à leurs sentiments et à leur humeur, d'en surveiller les manifestations dans leurs fonctions d'éducateurs, de se réformer eux-mêmes les premiers et d'utiliser l'affection, qu'il faut d'abord gagner en la méritant ?

Prenons l'œuvre de M. Spencer pour ce qu'elle est : c'est à la raison du père et de la mère qu'il parle au nom de la science. La gravité morale du problème de l'éducation nous touche suffisamment par elle-même à cette heure : nous avons, en France, moins besoin d'un appel à la conscience que des avis de la science sur la question. Une grande enquête est ouverte sur les meilleurs moyens d'organiser l'éducation en vue de la vie telle qu'elle est, selon la nature et la raison, ces deux mots étant pris dans une acception assez large pour que nul n'ait à les désavouer. Puisqu'un penseur éminent nous parle de l'éducation, ne songeons à rien qu'à recueillir ce qu'il nous apporte de vérités utiles, ou nouvelles ou rajeunies : s'il nous arrive d'y reconnaître çà et là notre bien, à nous lecteurs sinon disciples absolus de Rousseau, lui-même admirateur de Locke, nous recevrons volontiers de toutes mains, pour notre profit, les bons avis et les sages conseils dont il est temps de ne plus discourir, mais d'user.

IV

Trois chapitres, l'un sur l'éducation intellectuelle, l'autre sur l'éducation morale, le dernier sur l'éducation physique, résument la doctrine pratique de l'éducation sinon idéale et définitive, — du moins rationnelle, et la plus satisfaisante dans l'état de nos besoins présents et de nos lumières acquises.

§ I. — L'éducation intellectuelle d'abord. L'évolution politique, sociale et philosophique qui a transfiguré le vieux monde du moyen âge tend à éliminer graduellement le *dogmatisme* et l'*ascétisme* dans la discipline scolaire ou domestique des esprits. Plus d'oracles qui coupent court à la discussion ou qui dispensent l'élève de réfléchir ; l'usage de faire tout apprendre par cœur est tombé en discrédit ; le développement spontané et l'appel à l'effort personnel de l'enfant prévalent peu à peu. — D'autre part, la culture prématurée et cette maussade façon d'*endoctriner* l'enfant qui lui faisait de l'étude un tourment, sont condamnées : on sait perdre du temps, on ménage le corps dans l'intérêt de l'esprit, on croit qu'on sert la pensée en faisant « la bête » robuste ; enfin on veut que le travail mental soit accompagné de plaisir chez l'enfant, parce que le bonheur n'est plus estimé l'objet d'un désir pervers, et parce que le goût que l'enfant témoigne pour une sorte d'études est un signe qu'elle lui convient et un gage qu'il y profitera. — L'enfant, pour apprendre véritablement, doit comprendre : on mettra donc l'étude à sa portée, on l'y intéressera, on l'associera largement au travail de sa propre instruction : on substituera aux règles abstraites et aux formules l'enseignement par principes, c'est-à-dire par la pratique et par les choses, en suivant l'ordre à la fois

naturel et historique du concret à l'abstrait. L'éducation des sens et les leçons intuitives sont la première discipline mentale de l'humanité comme de l'enfant, et, par elles, l'éducation peut commencer pour l'enfant dès le berceau. La méthode de Pestalozzi est la vraie ; il reste à la bien appliquer et à en étendre l'emploi. L'ordre d'apparition des facultés et leur évolution réglera la marche de l'instruction ; l'activité spontanée de l'esprit sera secondée et utilisée dans ce sens.

La curiosité éveillée chez l'enfant ou le dégoût qu'il marque, voilà des indices qu'un objet d'étude est opportun ou prématuré, qu'il est présenté sous une forme appropriée ou défectueuse. L'instruction sera attrayante et les récréations instructives; on préviendra la fatigue, loin de surmener l'attention. L'attrait du plaisir n'est pas seulement un moyen, le bonheur est aussi le droit de l'enfance. M. H. Spencer pense ici comme le bon Érasme et Montaigne, comme Rousseau, de qui est cette tendre parole : « Prenez garde que votre enfant ne meure avant d'avoir goûté la vie ! »

Le régime intellectuel de l'éducation scolastique doublement coercitive, c'est-à-dire dogmatique et ascétique, faite d'autorité et de contrainte, disparaît chaque jour devant un traitement plus libéral de l'esprit enfantin ; on revient à la nature de deux côtés à la fois: par le respect de la spontanéité et de l'évolution naturelle de l'esprit, par le respect des besoins de la nature et des droits de la sensibilité.

M. H. Spencer formule en sept articles le code de l'éducation intellectuelle :

1. Procéder, dans l'éducation de l'esprit, du simple au composé : cela non seulement dans chaque science, mais à l'égard de l'ensemble des sciences, qui seront présentées

successivement et graduellement à mesure que les facultés actives de l'esprit entrent en jeu.

2. Conformer le cours d'études et les méthodes d'enseignement à cette loi générale que le développement de l'esprit est un progrès de l'indéfini au défini ; ne pas chercher, par conséquent, à faire entrer des idées précises dans un esprit non développé; attendre que la multiplicité des expériences soit venue lui fournir des matériaux pour des conceptions définies, idées de classe, etc.; commencer par des notions grossières, puis tendre à les éclaircir graduellement en facilitant à l'enfant l'acquisition d'une expérience qui corrigera d'abord les plus grosses erreurs, puis successivement les erreurs moindres.

3. Les leçons doivent partir du concret pour aller à l'abstrait. Les formules générales ne simplifient les conceptions que pour l'esprit adulte et exercé; les vérités partielles et isolées sont le simple pour l'enfant.

4. L'éducation de l'enfant doit suivre l'ordre historique de l'éducation de l'humanité; la genèse de la science dans l'individu sera la même que dans la race: cela en vertu du principe de la transmission héréditaire d'abord, puis parce que la marche historique de la civilisation et le développement de la culture dans l'humanité, donnent à croire que le rapport de l'esprit aux phénomènes est tel, qu'il ne peut acquérir la science par aucune autre route que celle des généralisations empiriques procédant graduellement du concret à l'abstrait.

5. En conséquence, procéder dans chaque science de l'empirique au rationnel: ainsi la langue précédera la grammaire; dans le dessin, l'imitation grossière et d'après nature précédera les leçons sur la perspective; la géométrie intuitive précédera la géométrie rationnelle et démonstrative.

6. Encourager de toutes ses forces le développement spontané de l'esprit chez l'enfant : lui *dire* le moins possible et lui *faire trouver* le plus possible. L'individu, comme l'humanité, doit faire son instruction lui-même. L'esprit de l'enfant n'est pas un réceptacle : les méthodes ont produit en lui la passivité ; on aurait tort de l'invoquer après cela contre la méthode du développement spontané, qui est seule capable de faire parvenir l'esprit au plus haut degré de force et d'activité.

7. On prendra comme pierre de touche de l'excellence d'un plan d'éducation cette question : Y a-t-il chez l'enfant excitation agréable? la saine activité des facultés de compréhension, comme des autres, est agréable ; l'activité pénible n'est pas saine. L'activité spontanée, à laquelle les enfants sont enclins, a pour mobile la recherche du plaisir que cause la saine activité des facultés. Le plaisir immédiat que cause l'activité est, pour les facultés qui ne sont pas supérieures ou exceptionnelles, le stimulant ordinaire et le seul nécessaire ; vient-il à manquer, c'est signe que nous faisons fausse route ; il y a toujours moyen d'intéresser les enfants si l'on sait s'y prendre.

§ II. — L'éducation morale de l'enfance est « lamentablement mauvaise ». Pourquoi ? parce qu'on méconnaît cette vérité que « le sujet qui doit former le point culminant de l'éducation, c'est la théorie et la pratique de l'éducation ». Les parents n'ont pas été préparés, et sont en conséquence indifférents ou impropres au gouvernement moral des enfants ; ils y suivent l'impulsion de leur premier mouvement ou les suggestions confuses de maximes contradictoires : c'est un état chaotique.

L'enfant n'est ni tout bon, ni tout mauvais, en dépit du

dogme optimiste de Palmerston, et un système parfait d'éducation ne produirait pas, quoi qu'en dise Shelley, une humanité idéale ; mais trop de confiance n'est pas un mal ici, pourvu seulement qu'on se souvienne que le meilleur système d'éducation domestique exige des parents qui l'appliquent un haut degré de bonté, d'intelligence et d'empire sur soi : il ne faut pas plus ici qu'ailleurs imputer tous les défauts aux gouvernés et supposer aux gouvernants toutes les vertus. On ne doit pas espérer trop ni tout de suite d'un système d'éducation même parfait qui, pour porter ses fruits, demande un progrès général de la moralité chez les parents et les enfants comme dans la société. En attendant, il faut montrer l'idéal, afin qu'on s'en rapproche.

La première maxime est de soumettre l'enfant à la discipline des conséquences naturelles ou des inévitables réactions de ses propres actes. Il ne sait encore ce qui est bien et mal, il ne doit pas être châtié ; mais il doit être instruit par les suites de ses actions et averti par la peine ou le plaisir qui en résulte : ce sont encore ici les leçons de choses, celles de l'expérience individuelle. Ce système, bienfaisant pendant l'enfance, le sera aussi dans la jeunesse ; les parents veilleront à ce que leurs enfants éprouvent les vraies conséquences et les réactions naturelles de leur conduite. Les corrections et la manifestation du mécontentement des parents sont, sans doute, des conséquences attachées aux actions erronées ou mauvaises des enfants, et ce moyen n'est pas à proscrire absolument ; mais la discipline des conséquences purement naturelles, outre qu'elle préserve la spontanéité des enfants, épargne aux parents l'*odium* attaché à la répression volontaire et correctionnelle. Par suite, les relations entre parents et enfants seront plus affec-

tueuses, et l'expression du mécontentement paternel aura tout son effet lorsque ce mécontentement, ne s'exprimant plus par des corrections, au lieu de produire l'éloignement, aura une valeur morale et une efficacité mesurée sur la sympathie qu'on aura su inspirer à l'enfant.

N'attendez pas d'un enfant un haut degré d'excellence morale; ne lui demandez pas beaucoup; contentez-vous de résultats modérés; la moralité supérieure est le terme d'un long développement. Ne veuillez pas régler despotiquement tous les détails de la conduite d'un enfant; ne gouvernez pas trop; la discipline de l'expérience vaut mieux, laissez-la faire. Ne soyez pas non plus un instrument impassible, et, sans substituer le déplaisir paternel et les pénalités artificielles aux pénalités d'ordre naturel, faites-en le supplément de celles-ci. Ne tenez pas trop longtemps rigueur, de crainte que votre enfant s'habitue à se passer de votre affection. Pas trop d'ordres, mais quand vous commandez, que ce soit avec décision et suite. — Souvenez-vous que le but de l'éducation morale est de former un être apte à se gouverner lui-même et non pas à être gouverné. Ne regrettez pas que votre enfant soit volontaire. Enfin, sachez que bien élever un enfant n'est pas une chose facile et simple : c'est la plus rude tâche de la vie adulte. Vous devrez faire votre éducation en même temps que vous ferez celle de votre enfant; il y faut beaucoup de travail et un grand dévouement.

§ III. — L'éducation physique des enfants est l'*élevage* qui touche le moins et qui importe le plus. La première condition du succès dans ce monde, c'est d'être « un bon animal » : l'intérêt individuel et la prospérité nationale dépendent de ce point. On commence à y songer, témoin cette école qui

a reçu le sobriquet de *chrétienté musculaire*. Le régime physique de l'enfance doit être réglé selon les progrès de la science. « Il est temps que les bienfaits apportés à nos moutons et à nos bœufs par les découvertes des laboratoires soient partagés par nos enfants. » A une période d'alimentation plantureuse tend à succéder une période de sobriété comparative, selon les vues des *Tempérants* et des *Légumistes*. La délicatesse moderne s'offense des gros appétits du vieux temps. Point d'excès en aucun sens. Partant de ce principe que les enfants sont rarement gourmands et épicuriens, si ce n'est par la faute de ceux qui les élèvent, M. Spencer ne veut pas trop de règlements pour les jeunes estomacs, dont les goûts naturels et les sensations sont des guides sûrs : c'est là une conscience physique. L'enfant dépense beaucoup, il a besoin de réparer à proportion ; laissez-le manger à satiété. Son régime sera le plus substantiel possible sous le moindre volume ; la nourriture exclusivement végétale ne lui est pas bonne, non plus qu'une alimentation sans variété. Le vêtement doit être chaud, commode et simple. La manie d'habituer les enfants au froid est une aberration aux yeux de la science ; la recherche et la coupe incommode des habits, la vanité des parents (1), empêchent les enfants de se livrer à une saine activité. L'exercice corporel, dont le goût est si vif chez l'enfant, est un besoin pour eux, — filles comme garçons : la différence qu'on y fait est déraisonnable. Le jeu vaut mieux que la gymnastique, parce qu'il est accompagné d'excitation agréable et de bonheur, « le plus puissant des toniques ». Comment se fait-il que, plus attentif que nos

(1) Les modes françaises et leur imitation en Angleterre sont réprouvées durement par l'auteur.

pères à notre santé, plus circonspects et mieux soignés, nous soyons moins sains et moins résistants ? La nourriture plus légère, les vêtements insuffisants, la théorie trompeuse de l'endurcissement, les empêchements mis aux jeux bruyants de la jeunesse, — enfin et surtout l'excès d'application mentale, la vie à « haute pression », voilà les causes. Chez l'enfance, l'excès et la précocité du travail cérébral font des ravages profonds, ou visibles et navrants, ou inaperçus quoique certains. La statistique et certains tableaux de régime scolaire sont effrayants sur ce point. Le physique surmené se venge sur la pensée; les connaissances entassées demandent, pour être *organisées*, un effort spontané de l'esprit, qui s'y refuse. La vie humaine s'attriste ; les infirmités, la débilité gagnent. Parce qu'on a traité les enfants comme des adultes, les adultes souffrent dans leur énergie appauvrie, dans leur santé atteinte. Et pourtant, puisque « l'élément physique devient l'élément moral », sacrifier celui-là à celui-ci, c'est tout perdre. Enfin « tout préjudice porté volontairement à la santé est un *péché physique* » ; il y a une *moralité physique*, et c'est un devoir de se bien porter.

V

Nous avons résumé scrupuleusement les vues pédagogiques de M. H. Spencer ; mais ce que nous ne pouvons qu'indiquer, c'est toute cette belle ampleur de développements et de justifications démonstratives qui donnent à la plupart de ses maximes la valeur et l'autorité définitive d'un arrêt de la science. Nous ne nous arrêterons pas à relever minutieusement les emprunts faits par l'auteur à ses devanciers, à Locke, à Smith et à Bentham, à Rousseau et à Pestalozzi.

Les analogies avec l'*Émile* sont flagrantes sur beaucoup de points ; voici les principales : 1° stimuler l'activité spontanée de l'esprit enfantin, sa curiosité et son effort personnel, l'intéresser et l'amuser au lieu de le contraindre; point de formules ni de règles abstraites dont on charge sa mémoire, mais des leçons de choses et l'éducation des sens dès le berceau ; commencer par le concret avant d'aller à l'abstrait, etc.; — 2° maintenir l'enfant sous la dépendance des choses au lieu de moraliser hors de propos avec lui et de lui imposer sa volonté en tout, lui apprendre à user de sa liberté, utiliser la sympathie et l'affection, traiter l'enfant en enfant, n'en pas trop exiger et se bien pénétrer que l'éducation morale est une tâche ardue ; — 3° prendre les goûts de l'enfant non encore pervertis pour des guides sûrs dans le régime alimentaire, le vêtir commodément et simplement, le laisser libre de jouer et de s'exercer, en faire un « polisson (1) » pour en faire un homme.

Les dissentiments entre Rousseau et M. H. Spencer sur la bonté originelle de l'enfant et la théorie de l'endurcissement en font prévoir beaucoup d'autres, qui n'auraient pas manqué de se produire si M. Spencer eût porté son analyse et ses préceptes aussi avant que Rousseau dans le détail, et s'il eût suivi pas à pas l'enfant, comme Rousseau, durant toutes les périodes de l'éducation.

Mais peut-être serait-il bon aujourd'hui de ne plus traiter un livre sur l'éducation comme une œuvre d'art et un objet de critique littéraire : le temps sans doute en est passé. Allons à la substance et aux faits, prenons l'essai de M. Spencer en lui-même : il s'agit de choses ici. Renonçons même au plaisir philosophique de dégager l'inspiration

(1) Rousseau, l'*Émile*.

qui préside à cet idéal moyen et tout moderne de l'éducation considérée dans ses fins, dans ses maximes et ses tendances. Est-ce sans dommage qu'un utilitarisme élevé y tient lieu du principe moral et de l'autorité ? La méthode de l'étude attrayante et sans fatigue est-elle tout à fait propre à former l'esprit, à l'armer pour la lutte de la vie et l'empire sur soi ? Le principe de la liberté et du respect de la spontanéité, favorable au développement et à la bonne trempe, doit-il exclure autant la règle et suppléer en tout aux puissants effets des bonnes habitudes imposées?

Quelques réserves qu'il y ait à faire sur ces points et sur d'autres, le livre de M. Spencer est venu à son heure, il doit porter ses fruits. Sans esprit de chimère, sans prévention systématique, sans prétentions à l'apostolat, l'auteur a condensé dans une mesure qui est la bonne bien des résultats acquis, bien des vues trop oubliées, bien des notions et des préceptes qui se recommandent par une haute valeur pratique et répondent aux besoins précis de notre époque, à ses préoccupations et à ses véritables tendances en matière d'éducation.

M. Spencer ne se fait pas d'illusions sur l'efficacité, au moins immédiate, d'un plan d'éducation tracé sur le papier. Mais il croit à l'*évolution* et à son influence certaine ; or, pour tout un côté de la théorie et de la pratique de l'éducation, le livre de M. Spencer répond au mouvement actuel des idées et des goûts dans le sens de la douceur, du respect de la nature, de l'obéissance à ses lois, de la prévoyance éclairée et du culte de la spontanéité, germe de la liberté future et de l'empire sur soi.

Dans cette disposition des esprits, dans l'état des sciences naturelles et morales qui éclairent le problème de l'éducation, et lorsqu'un écrivain de grande valeur se joint à

beaucoup d'autres pour débrouiller cette grave question, comment serait-il permis de croire que l'éducation n'est pas sur le point d'être améliorée partout, mais en France principalement, où des avertissements terribles ont réveillé les consciences, provoqué la réflexion et stimulé l'effort au nom du devoir et de l'intérêt commun ? Il y a loin, sans doute, de l'idéal à la réalisation ; mais il y a moins loin de la théorie à la pratique, et moins encore de la parole à l'action, du désir sincère à l'effort courageux : il suffit qu'on ne s'abandonne pas, qu'on n'attende point tout d'en haut. Il y a dans le livre de M. Spencer assez de vérités utiles, ou anciennes qu'il rajeunit, ou mortes qu'il ressuscite, pour qu'on puisse dire qu'un tel livre, s'il était lu et *pratiqué* par la majorité des parents ou des maîtres, vaudrait uneréforme. Quelques-unes des idées les plus sages et les moins contestées qu'il renferme, gagnent, croyons-nous, chaque jour ; les vérités scientifiques en matière d'éducation deviennent peu à peu vérités de sens commun, en attendant qu'elles soient devenues les maximes universellement obéies dans la pratique journalière de l'école et du milieu domestique.

Dans le nombre il en est qui, pareilles aux célèbres règles de Descartes et aussi simples qu'elles, n'attendent pour produire tous leurs effets et pour consommer un grand changement, que de n'être jamais perdues de vue et d'être perpétuellement observées. C'est affaire à quiconque a charge de gouverner des enfants. La science fait chaque jour son œuvre, l'opinion est formée : c'est aux volontés à se mettre à la besogne. La grande réforme doit s'accomplir partout où il y a un foyer, des parents responsables et des enfants à élever. Mais l'initiative de l'État ne saurait attendre, à son tour, qu'un tel changement dans les mœurs,

équivalant à une véritable conversion publique, soit accompli; il doit lui suffire que, du côté du public, le consentement existe et le besoin soit senti; dès lors les réformes sont dues. Nous les voudrions graduelles, mais immédiatement entreprises; exiger tout à la fois ou tout promettre de même, serait se condamner ou se prêter à un ajournement sans terme (1).

PAUL SOUQUET.

(1) Cet article fut écrit avant les réformes récemment arrêtées dans le plan d'études et les méthodes d'enseignement. On a fait beaucoup pour l'instruction. Quant au souci de l'éducation (hygiène et discipline morale), nous serions heureux de le réveiller chez le public qui l'avait, en 1872-73, beaucoup plus vif qu'aujourd'hui.

DE LA CONSTRUCTION ET DE L'AMEUBLEMENT DES MAISONS D'ÉCOLE

Le document que nous publions aujourd'hui aurait naturellement sa place dans le feuilleton, puisque c'est un acte officiel, mais il ne faut pas oublier que la *Revue pédagogique* doit renfermer dans sa partie technique tout ce qui touche à l'histoire de la pédagogie ; or, la pédagogie ne comprend pas seulement les règles multiples et variées de l'enseignement à donner aux enfants, mais aussi les règles d'hygiène et de confort propres à rendre l'école saine et agréable.

Le Règlement pour la construction et l'ameublement des maisons d'école, préparé par une commission spéciale et approuvé par le Conseil supérieur, servira de guide aux municipalités, aux préfets et aux inspecteurs, qui ne pourront plus, soit par avarice, soit par faiblesse ou courtoisie, proposer ou approuver des plans mal étudiés, puisque la commission du ministère à laquelle ces plans doivent être adressés en dernier ressort, les rejetterait. Dorénavant chaque élève occupera une surface de $1^{m},25$ à $1^{m},50$, il n'y en aura plus que 40 par classe, les tables seront à 60 centimètres des murs, et les passages ménagés entre les lignes des tables-bancs à deux places auront au moins $0^{m},50^{c}$ de largeur. Nous recommandons à nos lecteurs l'étude de cet intéressant document.

RÈGLEMENT

POUR LA CONSTRUCTION ET L'AMEUBLEMENT DES MAISONS D'ÉCOLE

Le ministre de l'Instruction publique et des beaux-arts,

Vu l'instruction du 30 juillet 1858 déterminant les conditions d'installation des écoles;

Vu la circulaire du 19 janvier 1875 concernant le voisinage des maisons d'école;

Vu la circulaire du 15 juin 1876 relative aux constructions scolaires;

Vu la loi du 1er juin 1878 portant création d'une caisse spéciale pour la construction des maisons d'école;

Vu l'instruction du 16 août 1878 pour l'exécution de ladite loi;

Vu l'arrêté du 30 mars 1879 qui institue une commission spéciale pour l'étude des questions relatives aux bâtiments et au matériel scolaires;

Vu les délibérations de ladite commission;

Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Arrête comme il suit les dispositions à observer pour la construction et l'ameublement des écoles primaires publiques :

I

CONDITIONS GÉNÉRALES

Emplacement.

1. *Conditions à remplir.* — Le terrain destiné à recevoir une école doit être central, bien aéré, d'un accès facile et sûr, éloigné de tout établissement bruyant, malsain ou

dangereux, à 100 mètres au moins des cimetières actuels.

Le sol, s'il n'est exempt d'humidité, sera assaini par le drainage.

2. *Étendue.* — L'étendue superficielle du terrain sera évaluée à raison de 10 mètres au moins par élève; elle ne pourra en aucun cas être inférieure à 500 mètres.

3. *Orientation.* — L'orientation de l'école sera déterminée suivant le climat de la région et en tenant compte des conditions hygiéniques de la localité.

4. *Séparation des services.* — Dans les communes où le même bâtiment contiendra l'école et la mairie, les deux services devront être complètement séparés. L'école sera installée au rez-de-chaussée.

5. *Position relative des divers locaux.* — Dans la position relative des divers locaux scolaires, on devra avoir égard à l'orientation, à la configuration et aux dimensions de l'emplacement, aux ouvertures libres sur le ciel et à la distance des constructions voisines.

L'école et le logement de l'instituteur seront établis sur des emplacements distincts, ou au moins indépendants l'un de l'autre.

Les classes et le préau couvert, mis en communication immédiate, seront dégagés au moins sur deux faces opposées, de manière à recevoir la plus grande quantité d'air et de lumière.

Cette disposition, favorable à la salubrité, a en outre l'avantage de faciliter la surveillance et d'offrir un abri couvert pour aller de la classe au lieu de la récréation ou aux cabinets.

Construction.

6. *Epaisseur des murs.* — L'épaisseur des murs ne sera dans aucun cas moindre de 0^{m},40, si les murs sont con-

struits en moellons, et de $0^m,35$ s'ils sont construits en briques.

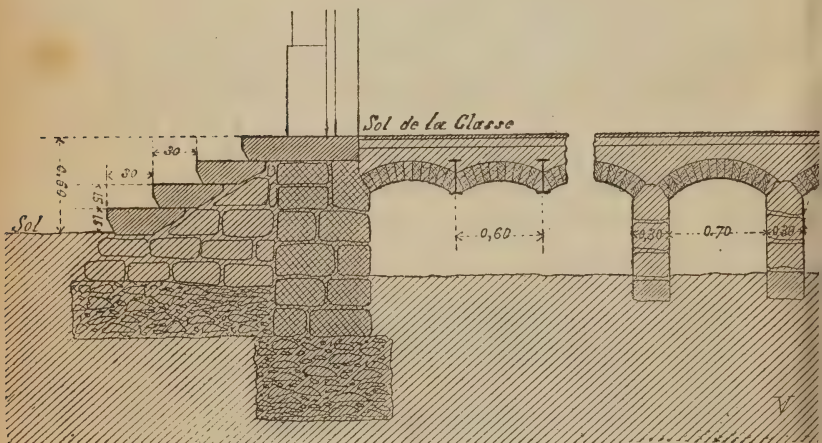
7. *Choix des matériaux.* — Les matériaux trop perméables, tels que les grès tendres, les mollasses, les briques mal cuites, etc., seront exclus de la construction.

La tuile sera employée pour la toiture de préférence à l'ardoise et surtout au métal.

8. *Sol intérieur.* — Le sol du rez-de-chaussée sera exhaussé de $0^m,60$ à $0^m,70$ au-dessus du niveau extérieur.

Les pentes du terrain entourant la construction seront aménagées de façon à en éloigner les eaux.

Fig. 1.



9. *Plancher.* — Si le plancher du rez-de-chaussée ne peut être établi sur cave, il sera isolé du sol par des espaces vides.

Groupe scolaire.

10. *Isolement des divers bâtiments dans les groupes scolaires.* — Dans tout groupe scolaire, les bâtiments affectés aux divers services (école de garçons, école de filles, salle d'asile) seront distincts les uns des autres.

On évitera de placer une salle d'asile entre l'école des garçons et l'école des filles.

11. *Effectif des groupes.* — L'effectif d'un groupe complet ne devra jamais dépasser 750 élèves, savoir :

300 garçons ;

300 filles ;

150 enfants à la salle d'asile.

II

CLASSES

Dispositions communes à toutes les salles de classe.

12. *Nombre maximum de places dans une classe.* — Le nombre maximum des places par classe sera de 50 dans les écoles à une classe et de 40 dans les écoles à plusieurs classes.

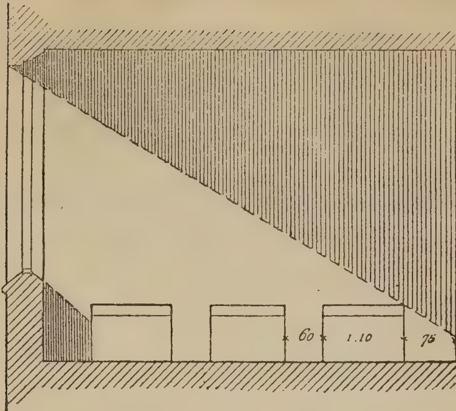
13. *Surface. Capacité par élève.* — La surface de la salle de classe sera calculée de façon à assurer à chaque élève un minimum de $1^{m},25$ à $1^{m},50$.

La capacité de la salle de classe sera calculée de façon à assurer à chaque élève un minimum de 5 mètres cubes.

14. *Forme de la classe.* — La classe sera de forme rectangulaire.

15. *Éclairage unilatéral.* — L'éclairage unilatéral *(fig. 2)* sera adopté toutes les fois que les conditions suivantes pourront être réunies :

Fig. 2.



1° Possibilité de disposer d'un jour suffisant ;

2° Proportion convenable entre la hauteur des fenêtres et la largeur de la classe (art. 24, *fig.* 5) ;

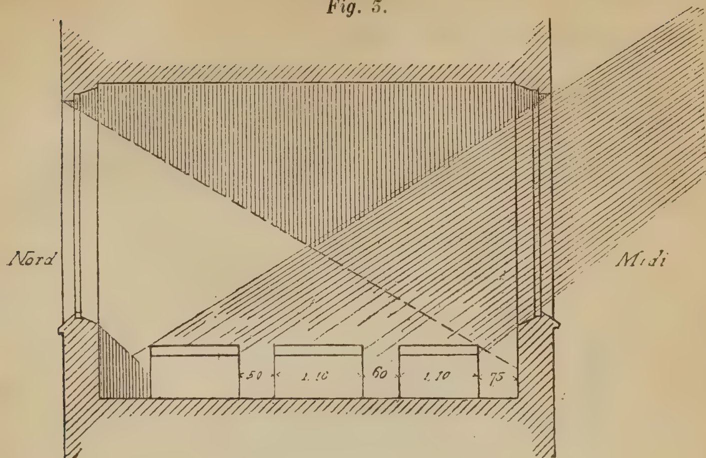
3° Établissement de baies percées sur la face opposée à celle de l'éclairage ($1^m \times 2^m$) et destinées à servir à l'aération et à l'introduction du soleil pendant l'absence des élèves *(fig. 3)*.

Lorsque l'éclairage sera unilatéral, le jour viendra nécessairement de la gauche des élèves.

16. *Eclairage bilatéral.* — Lorsque les conditions qui précèdent ne pourront être réalisées, on aura recours à l'éclairage bilatéral, avec éclairage plus intense à la gauche qu'à la droite.

17. *Éclairage en face du maître ou des élèves.* — On ne percera jamais de baies d'éclairage dans le mur qui fait face à la table du maître, ni, à plus forte raison, dans celui qui fait face aux élèves.

Fig. 5.



18. *Éclairage par le plafond.* — L'éclairage par un plafond vitré est interdit.

19. *Forme des fenêtres, hauteur du linteau.* — Les fenêtres seront rectangulaires.

En cas d'éclairage unilatéral, le linteau des fenêtres sera placé au moins à une hauteur égale aux deux tiers de la largeur de la classe. Dans tous les cas, le dessus du linteau des fenêtres devra atteindre le niveau du plafond (art. 24, *fig.* 5).

20. *Appui.* — L'appui des fenêtres sera taillé en glacis sur les deux faces et élevé de $1^{m},20$ au-dessus du sol.

21. *Dimensions des baies.* — Que la classe soit éclairée d'un côté ou de plusieurs côtés, par une baie unique ou par plusieurs fenêtres, les dimensions de ces ouvertures devront toujours être calculées de façon que la lumière éclaire toutes les tables.

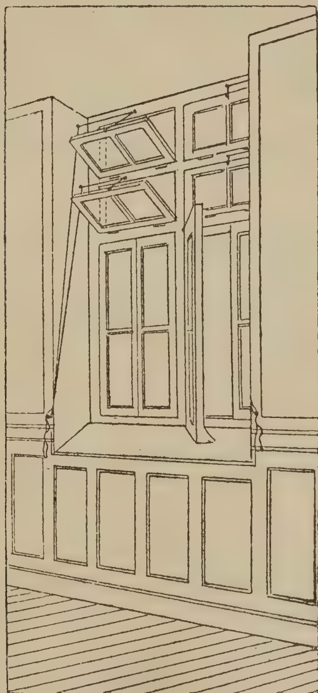
Dans le cas d'éclairage bilatéral, les baies placées à la

gauche des élèves seront au moins égales en largeur à l'espace occupé par les tables.

22. *Largeur des trumeaux.* — La largeur des trumeaux séparant les fenêtres sera aussi réduite que possible.

23. *Châssis des fenêtres, panneaux mobiles.* — Les fenêtres seront divisées en deux parties. La partie inférieure,

Fig. 4.



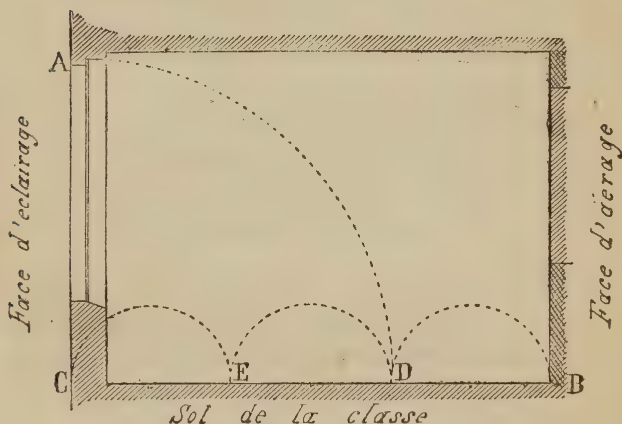
dont la hauteur sera égale aux trois cinquièmes de la hauteur totale, s'ouvrira à battants. La partie supé-

rieure, formée de panneaux mobiles, s'ouvrira à l'intérieur.

24. *Hauteur sous plafond.* — La hauteur sous plafond sera au moins de 4 mètres.

Si l'éclairage est unilatéral, cette hauteur devra être au moins égale aux deux tiers de la largeur de la classe augmentés de l'épaisseur du mur dans lequel les fenêtres sont percées *(fig. 5)*.

Fig. 5.



25. *Plafonds.* — Les plafonds seront plans et unis ; ils seront exécutés en plâtre.

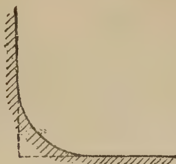
Sur le plafond il sera tracé une ligne indiquant la direction nord-sud.

26. *Corniche.* — Il n'existera pas de corniche autour des murs.

27. *Angles.* — Les angles formés par la rencontre des murs latéraux avec les cloisons et les plafonds seront

remplacés par des surfaces arrondies concaves d'un rayon de $0^m,10$ *(fig. 6)*.

Fig. 6.



28. *Parements des murs.* — Tous les parements des murs de la classe seront recouverts d'un enduit qui les rendra lisses et unis (stuc, plâtre peint à l'huile; la teinte la plus favorable est la teinte gris de lin).

A la hauteur de $1^m,20$, à défaut de boiserie, le revêtement sera exécuté en ciment à prise lente.

29. *Sol des classes.* — Le sol des classes sera revêtu d'un parquet en bois dur, scellé sur bitume, lorsque la chose sera possible.

30. *Portes à un vantail, portes pleines ou vitrées.* — Les portes des classes seront de préférence à un seul vantail et auront $0^m,90$ de largeur. Suivant les besoins de la surveillance et la disposition des locaux, elles seront pleines ou vitrées.

31. *Portes de communication.* — Des portes de communication pourront être pratiquées dans les cloisons séparant deux classes contiguës.

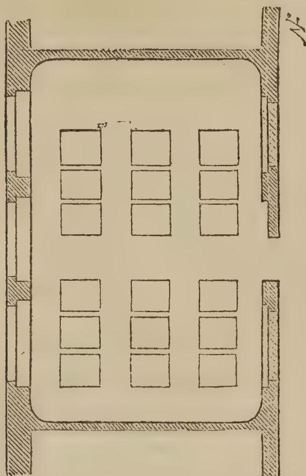
32. *Suppression de la cloison de séparation, groupement des élèves dans les classes des écoles mixtes.* — La classe de l'école mixte ne sera plus divisée par une cloison séparant les garçons des filles.

Les filles et les garçons seront groupés séparément.

Les garçons pourront, par exemple, occuper les bancs

les plus rapprochés du maître, et les filles ceux du fond de la classe. Un intervalle de 0m,80 sera réservé entre eux (*fig. 7*).

Fig. 7.



33. *Poêles, conditions à remplir.* — Les poêles devront remplir les conditions suivantes :

1° La surface de chauffe sera proportionnée aux dimensions de la salle à chauffer, de façon qu'en moyenne la température des salles atteigne 14 degrés centigrades et ne dépasse pas 16 degrés. Chaque classe sera munie d'un thermomètre placé à une assez grande distance du poêle.

2° Il y aura un poêle par classe ou pour deux classes contiguës.

3° Le poêle prendra à l'extérieur l'air pur nécessaire à la combustion et à la ventilation.

4° Il sera pourvu d'un réservoir à eau muni d'une surface d'évaporation.

5° Il devra être garni d'une double enveloppe métallique ou d'une enveloppe de terre cuite.

6° Il sera entouré d'une grille de fer.

7° Il ne devra être muni ni de four ni de chauffe-plats.

8° Il est interdit de faire passer le tuyau obliquement au-dessus de la tête des élèves.

9° Un espace libre de $1^m,25$ sera laissé entre le poêle et les élèves.

10° Lorsqu'un agent sera chargé de l'allumage et de l'entretien des poêles d'une école, ces poêles auront leur ouverture de chargement à l'extérieur de la classe.

11° Le poêle en fonte à feu direct est interdit.

12° Des tuyaux d'échappement seront disposés de façon à assurer la ventilation.

34. *Espace entre le mur de face et le premier rang de tables.* — Une distance d'au moins 2 mètres sera laissée, en tête de la classe, pour la table du maître, entre le mur qui fait face aux élèves et le premier rang de tables.

Les tables-bancs ne devront jamais être placées à moins de $0^m,60$ des murs.

35. *Passages longitudinaux.* — La largeur des couloirs longitudinaux ménagés entre les lignes des tables-bancs sera au minimum de $0^m,50$.

36. *Intervalles transversaux.* — Un intervalle de $0^m,10$ au moins sera laissé entre le dossier de chaque banc et l'arête de la table suivante.

37. *Dispositions et aménagements.* — Les dispositions à observer pour l'aménagement d'une classe de 48 ou de 50 élèves prise comme type pourront varier d'après les plans ci-dessous dressés suivant quatre hypothèses *(fig. 8, 9, 10, 11).*

Fig. 8.

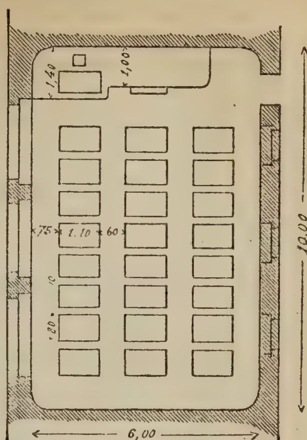
Classe de 48 élèves. — Tables-bancs à 2 places.
Eclairage unilatéral.

Largeur :

Passages le long des murs, 2 à 0^{m},75. . . 1^{m},50
Passages longitudinaux, 2 à 0^{m},60. . . . . 1^{m},20
3 tables-bancs à 1^{m},10. . . . . 3^{m},30
6^{m},00

Longueur :

Emplacement réservé pour le maître . . 2^{m},00
Passage au fond. 0^{m},90
8 tables-bancs à 0^{m},80. . . . . 6^{m},40
7 intervalles transversaux à 0^{m},10. . . . . 0^{m},70
10^{m},00



Surface totale : 60^{mq},00. — Surface par élève : 1^{mq},25.
Hauteur de la classe : 4^{m},10. — Cube par élève : 5^{mc},125.

Fig. 9.

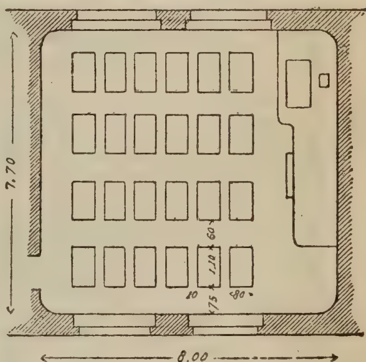
Classe de 48 élèves. — Tables-bancs à 2 places.
Eclairage bilatéral.

Largeur :

Passages le long des murs, 2 à 0^{m},75 . . 1^{m},50
Passages longitudinaux, 3 à 0^{m},60 . . . . 1^{m},80
4 tables-bancs à 1^{m},10 . . . . 4^{m},40
7^{m},70

Longueur :

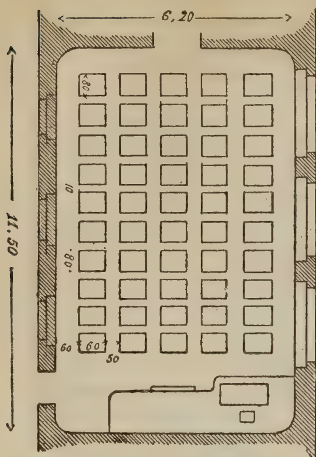
Emplacement pour le maître . . . . 2^{m},00
Passage au fond. 0^{m},70
6 tables-bancs à 0^{m},80. . . . . 4^{m},80
5 intervalles transversaux à 0^{m},10. . . . . 0^{m},50
8^{m},00



Surface totale : 61^{mq},60. — Surface par élève : 1^{mq},28.
Hauteur de la classe : 4^{m},00. — Cube par élève : 5^{mc},112.

Fig. 10.

Classe de 50 élèves. — Tables-bancs à 1 place.
Eclairage unilatéral.



Largeur :

Passages le long des murs, 2 à $0^m,60$.	$1^m,20$
Passages longitudinaux, 4 à $0^m,50$	$2^m,00$
5 tables-bancs à $0^m,60$.	$3^m,00$
	$6^m,20$

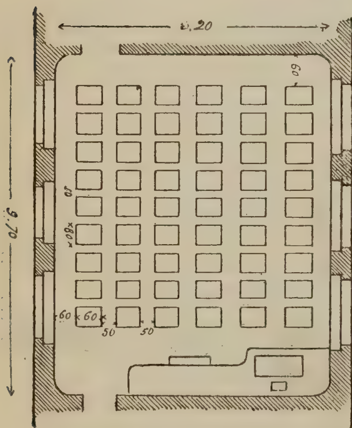
Longueur :

Emplacement réservé pour le maître . .	$2^m,00$
Passage du fond.	$0^m,60$
10 tables-bancs à $0^m,80$.	$8^m,00$
9 intervalles transversaux à $0^m,10$.	$0^m,90$
	$11^m,50$

Surface totale : $71^{mq},30$. — Surface par élève : $1^{mq},30$.
Hauteur de la classe : $4^m,14$. — Cube par élève : $5^{mc},382$.

Fig. 11.

Classe de 48 élèves. — Tables-bancs à 1 place.
Eclairage bilatéral.



Largeur :

Passages le long des murs, 2 à $0^m,60$.	$1^m,20$
Passages longitudinaux, 5 à $0^m,50$	$2^m,50$
6 tables-bancs à $0^m,60$	$3^m,60$
	$7^m,30$

Longueur :

Emplacement pour le maître	$2^m,00$
Passage au fond.	$0^m,60$
8 tables-bancs à $0^m,80$	$6^m,40$
7 intervalles transversaux à $0^m,10$	$0^m,70$
	$9^m,70$

Surface totale : $70^{mq},81$. — Surface par élève : $1^{mq},47$.
Hauteur de la classe : $4^m,00$. — Cube par élève : $5^{mc},880$.

Préaux.

38. *Surface.* — La surface du préau découvert sera calculée à raison de 5 mètres au moins par élève; elle ne pourra avoir moins de 200 mètres.

39. *Sol.* — Le sol sera sablé et non pavé ou bitumé. Le bitume et le pavage ne pourront être employés que pour les passages et les trottoirs, lesquels ne feront jamais saillie.

40. *Écoulement des eaux.* — Les pentes du sol seront aménagées de façon à assurer le facile et prompt écoulement des eaux.

Les eaux ménagères ne devront jamais traverser les préaux.

Dans le cas où le terrain serait en déclivité, la pente ne devra pas dépasser $0^m,02$ par mètre.

41. *Plantations.* — Le préau découvert ne sera planté d'arbres qu'à une distance des classes de 6 mètres au moins. On tiendra compte, dans la disposition des arbres, de l'espace nécessaire aux exercices et aux jeux des enfants.

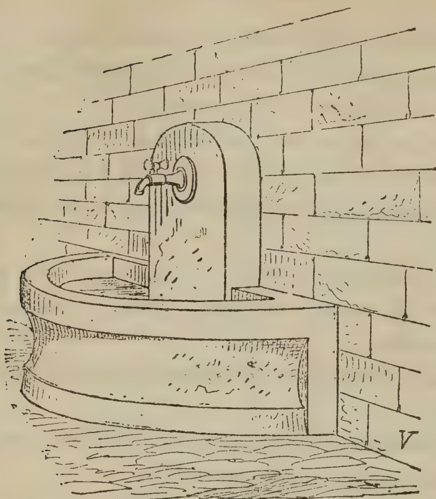
42. *Bancs, forme et dimensions.* — Des bancs fixes en petit nombre pourront être établis au pourtour du préau.

La hauteur de ces bancs sera de $0^m,30$ à $0^m,35$, la largeur de $0^m,22$; ils seront de préférence en bois dur. Les points d'appui seront disposés de manière à ne pas gêner le balayage; le siège sera à claire-voie.

43. *Fontaine.* — Une fontaine avec vasque fournira de l'eau potable.

44. *Préaux des écoles mixtes.* — Dans les écoles mixtes, des préaux distincts seront établis pour les garçons et pour les filles.

Fig 12.



45. *Surface.* — La surface du préau couvert sera calculée à raison de 2 mètres par élève.

46. *Lavabos.* — Des lavabos y seront installés.

47. *Tables mobiles.* — Il pourra être pourvu de tables mobiles pour les élèves qui prendront à l'école le repas du milieu du jour.

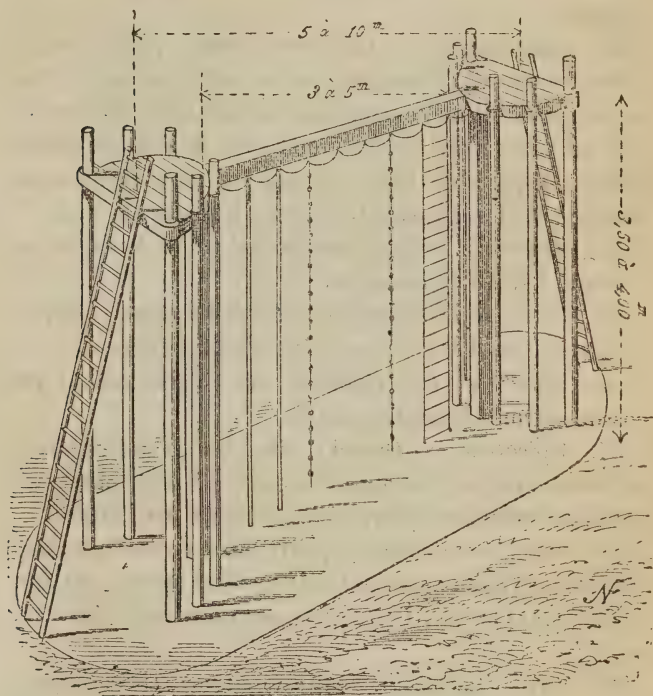
48. *Cuisine.* — Une cuisine pourra être aménagée pour préparer ou réchauffer les aliments.

Gymnase.

49. *Salle spéciale.* — Dans toute école, des dispositions doivent être prises pour l'enseignement de la gymnastique. A défaut d'une salle spéciale, il sera établi au moins un abri pour l'installation des appareils les plus élémentaires.

50. *Portique.* — Dans les établissements qui comportent un gymnase proprement dit, un portique sera établi pour recevoir les appareils et agrès nécessaires.

Fig. 13.



51. *Salles de gymnastique communes pour les garçons et les filles.* — La même salle de gymnastique pourra recevoir à des heures différentes les garçons et les filles d'une même école.

Privés.

52. *Nombre de privés.* — Toute école devra être munie de privés dans les proportions suivantes : 4 pour la première centaine d'élèves, et 2 pour chaque centaine suivante.

53. *Emplacement.* — Les privés seront placés dans le préau découvert, de manière que le maître puisse, de tous les points de l'école, exercer une surveillance. Ils devront être préservés avec le plus grand soin de l'action solaire directe ; disposés de telle sorte que les vents régnants ne rejettent pas les gaz dans les bâtiments ni dans la cour.

54. *Dimensions.* — Les cases auront $0^m,70$ de largeur et 1 mètre à $1^m,10$ de longueur.

55. *Parois.* — Les parois seront recouvertes de plaques de faïence, ou d'ardoise, ou d'un enduit de ciment.

56. *Orifice.* — Les orifices des cases seront autant que possible fermés hermétiquement.

57. *Aspiration.* — Quand l'orifice sera sans fermeture, on devra employer des appareils propres à déterminer une aspiration suffisante et forcer l'air à entrer par l'orifice.

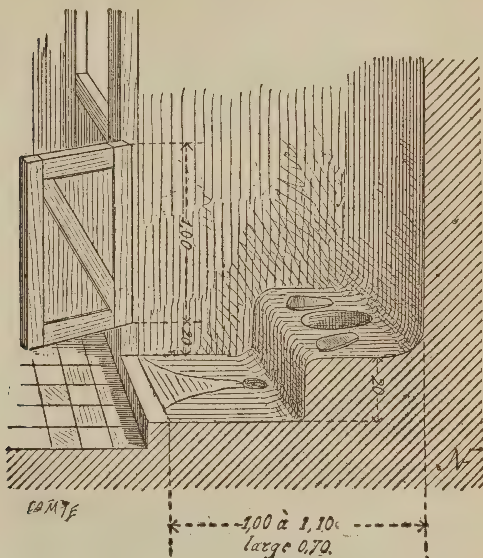
58. *Siège.* — Le siège en pierre ou en ciment aura une saillie de $0^m,20$ au-dessus du sol ; ce siège formera un plan incliné vers l'orifice. Les angles seront arrondis (art. 27, *fig. 6*).

59. *Sol.* — Le sol est construit en matériaux imperméables et légèrement incliné vers le siège. L'issue ménagée à la base du siège sera placée au-dessus de la fermeture de l'appareil.

60. *Portes.* — Les portes seront surélevées de $0^m,20$ à $0^m,25$ au-dessus du sol et auront 1 mètre au plus de hauteur.

61. *Nombre des urinoirs.* — Les urinoirs seront en nombre au moins égal à celui des privés.

Fig. 14.



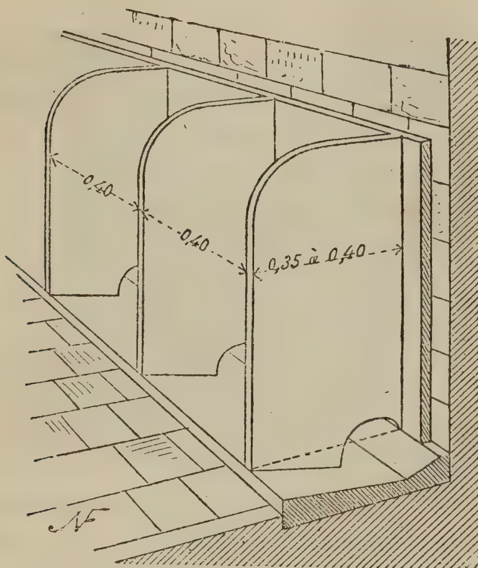
62. *Dimensions des urinoirs.* — Les cases des urinoirs seront formées de plaques d'ardoise ou d'autres matériaux imperméables et auront $0^m,40$ de largeur, $0^m,35$ à $0^m,40$ de profondeur et $1^m,30$ au moins de hauteur *(fig. 15)*.

63. *Privés distincts pour les garçons et pour les filles dans les écoles mixtes.* — Dans les écoles mixtes, il y aura des privés distincts pour les garçons et pour les filles.

64. *Service d'eau.* — Un service d'eau sera établi dans les privés et dans les urinoirs toutes les fois que la chose sera possible.

65. *Fosses mobiles.* — Les fosses mobiles devront être préférées aux fosses fixes ; ces dernières seront de petite dimension.

Fig. 15.



Logement du personnel.

66. *Divers locaux nécessaires.* — Toute école comptant quatre classes et plus devra comprendre :

Un cabinet pour le directeur ;

Une salle d'attente pour les parents, proportionnée à l'importance de l'école ;

Une pièce pouvant servir de vestiaire et de réfectoire pour les maîtres.

67. *Logement du directeur dans les écoles à plusieurs*

classes. — L'instituteur-directeur est, dans ces écoles, le seul fonctionnaire logé à l'école. Son logement se composera d'une salle à manger, de trois pièces dont deux à feu, d'une cuisine, de privés et d'une cave.

La superficie totale de ce logement sera de 100 à 200 mètres.

68. *Logement du concierge.* — Le logement du gardien-concierge, établi au rez-de-chaussée, comprendra une loge, une cuisine, deux chambres dont une à feu, un privé et une cave.

69. *Logement de l'instituteur dans les écoles à une classe.* — Les écoles à une classe comprendront toutes un logement d'instituteur, se composant d'une cuisine, de deux ou trois pièces à feu, de privés et d'une cave.

La superficie totale de ce logement sera de 60 à 70 mètres.

70. *Logement des maîtres adjoints.* — Les maîtres adjoints logés dans ces écoles auront au moins une pièce à feu et un cabinet.

71. *Interdiction de faire communiquer le logement et les classes.* — Aucune communication directe ne devra exister entre les classes et le logement de l'instituteur.

Jardin.

72. *Étendue.* — Un jardin clos, d'une étendue minima de 300 mètres, sera annexé à toutes les écoles rurales.

Enceinte.

73. *Clôture, mur ou grille.* — L'école et ses annexes seront séparées de la voie publique par un mur d'appui ou par une grille.

III

SERVICES ANNEXES

DISPOSITIONS SPÉCIALES AUX ÉCOLES COMPTANT QUATRE CLASSES ET PLUS

Salle de dessin.

74. *Salle distincte pour l'enseignement du dessin.* — Une salle distincte sera affectée à l'enseignement du dessin.

75. *Superficie.* — La superficie de cette salle sera calculée à raison de $2^{m},50$ environ par élève, étant donné que le nombre de places n'excédera pas 50.

76. *Dépôt des modèles.* — Une pièce servant au dépôt des modèles sera annexée à la salle de dessin.

Ateliers d'ouvrages manuels.

77. *Écoles de garçons.* — Chaque école de garçons comprendra un atelier outillé pour les travaux manuels les plus élémentaires.

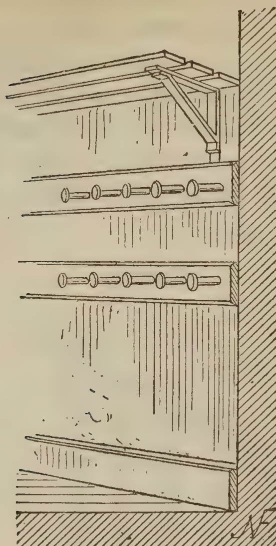
78. *Écoles de filles.* — Dans les écoles de filles, une salle sera aménagée pour l'enseignement des travaux à l'aiguille.

79. *Écoles à une classe.* — Dans les écoles à une classe, l'atelier d'ouvrages manuels pourra être placé dans une partie du préau couvert.

Vestiaire

80. *Vestiaire pour chaque classe, dimensions.* — Chaque classe aura un vestiaire spécial. Toutefois le même vestiaire peut servir à deux classes contiguës. Les dimensions en seront calculées de façon que chaque enfant ait à sa disposition sur les parements des murs une longueur de $0^{m},25$ Les paniers seront disposés sur des rayons à claire-voie. Des porte-manteaux scellés aux murs recevront les vêtements *(fig. 16).*

Fig. 16.



81. *Vestiaire dans les écoles rurales.* — Dans les écoles rurales, le vestibule pourra servir de vestiaire.

Couloirs, passages.

82. *Couloirs, passages. Dimensions.* — Les classes seront indépendantes les unes des autres.

L'entrée des élèves se fera par des couloirs ou galeries d'une largeur de 2 mètres, recevant directement l'air et la lumière.

83. *Parements des murs.* — Les parements des murs de ces couloirs seront disposés de façon à recevoir des dessins et des collections d'objets utiles à l'enseignement.

Escaliers.

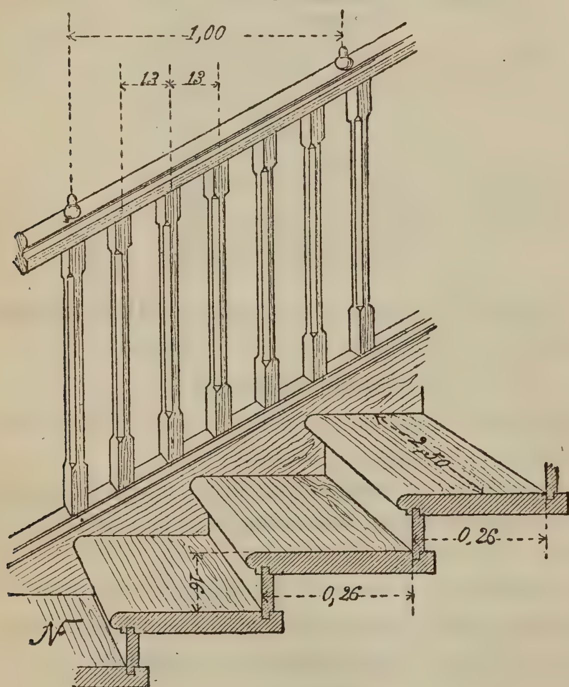
84. *Escaliers, forme.* — Les classes qui ne pourront

être installées au rez-de-chaussée seront desservies par des escaliers droits et sans partie circulaire.

85. *Nombre de marches, paliers.* — Les volées de 13 à 15 marches seront séparées par un palier de repos d'une longueur égale au moins à celle de l'emmarchement.

86. *Dimensions des marches.* — Les marches auront $1^m,50$ de largeur, $0^m,28$ à $0^m,30$ de foulée, et au maximum $0^m,16$ de hauteur *(fig. 17)*.

Fig. 17.



87. *Barreaux et rampes, double main courante.* — Les barreaux seront espacés de $0^m,13$ d'axe en axe; la main

courante sera garnie de boutons saillants placés à 1 mètre de distance au plus. Une seconde main courante sera disposée le long des murs.

88. *Deux escaliers dans les écoles comptant plus de 200 élèves.* — Toute école recevant plus de 200 élèves devra avoir un escalier à chaque extrémité du bâtiment.

89. *Privés des maîtres.* — Un privé sera réservé pour le personnel des maîtres.

IV

MOBILIER

Classes.

90. *Types adoptés.* — Les tables-bancs seront à une ou à deux places, mais de préférence à une place.

Quatre types seront établis pour les écoles des communes dans lesquelles il n'existe pas de salle d'asile (écoles à classe unique) :

Le type I pour les enfants dont la taille varie de 1 mètre à $1^{m},10$;

Le type II, pour ceux de $1^{m},11$ à $1^{m},20$;

Le type III, pour ceux de $1^{m},21$ à $1^{m},35$;

Le type IV, pour ceux de $1^{m},36$ à $1^{m},50$.

Trois types seulement, les types II, III et IV, seront adoptés dans les écoles qui ne reçoivent les enfants qu'à 6 ans, c'est-à-dire au sortir de la salle d'asile (écoles à plusieurs classes).

Un cinquième type pourra être établi pour les enfants dont la taille excéderait $1^{m},50$.

On inscrira sur chaque table-banc le numéro du type auquel elle appartient, avec indication de la taille correspondante. *Exemple :* III, $1^{m},21$ à $1^{m},35$.

Les instituteurs devront mesurer leurs élèves une fois par an, à l'époque de la rentrée des classes.

91. *Tablette à écrire.* — La tablette à écrire aura au-dessus du plancher, mesures prises au bord de la table, les dimensions ci-dessous :

	TYPES				
	1er	2e	3e	4e	5e
	m	m	m	m	m
Hauteur au-dessus du sol	0,44	0,49	0,55	0,62	0,70
Largeur d'arrière en avant . . .	0,35	0,37	0,39	0,42	0,45
Longueur pour la table-banc à une seule place.	0,55	0,55	0,60	0,60	0,60
Longueur par place d'enfant pour la table-banc à deux places. . .	0,50	0,50	0,55	0,55	0,55
Soit pour les deux places	1,00	1,00	1,10	1,10	1,10

L'inclinaison variera de 15 à 18 degrés, sans être jamais inférieure à 15 degrés.

92. *Banc.* — Le banc sera fixe, légèrement incliné en arrière et aura les dimensions ci-dessous :

	TYPES				
	1er	2e	3e	4e	5e
	m	m	m	m	m
Hauteur au-dessus du sol, prise au milieu du banc.	0,27	0,30	0,34	0,39	0,45
Largeur d'avant en arrière. . . .	0,21	0,23	0,25	0,27	0,30
Longueur (banc à une place). . .	0,50	0,50	0,55	0,55	0,55
Longueur (banc à deux places). .	0,45	0,45	0,50	0,50	0,50
Soit pour le banc double.	0,90	0,90	1,00	1,00	1,00

93. *Dossier.* — Le dossier du banc à une seule place et du banc à deux places consistera en une traverse de $0^m,10$ de largeur dressée droite avec arêtes abattues ; il aura les dimensions suivantes :

	TYPES				
	1er	2e	3e	4e	5e
	m	m	m	m	m
Hauteur de l'arête supérieure au-dessus du siège à.	0,19	0,21	0,24	0,26	0,28
Longueur égale à celle du banc pour la table-banc à une seule place	0,50	0,50	0,55	0,55	0,55
Et pour la table-banc à deux places	0,90	0,90	1,00	1,00	1,00

94. *Tables-bancs mobiles ou fixes.* — Le banc et le dossier seront continus, toutes les arêtes seront abattues.

La tablette à écrire peut être mobile ou fixe.

Fig. 18.

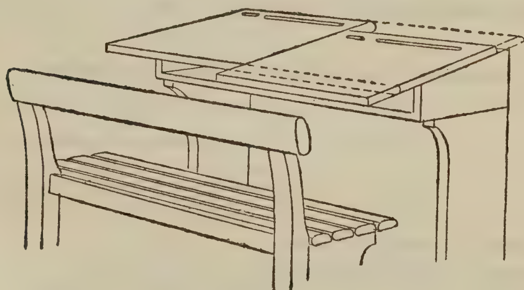
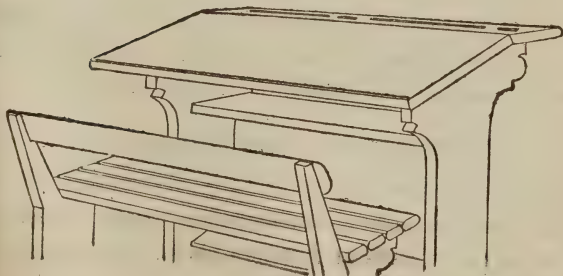


Fig. 19.



Suivant qu'on fera emploi de l'une ou de l'autre, les règles ci-dessous énoncées devront être observées :

Table-banc à tablette mobile.

1° Situation où la tablette est rapprochée de l'enfant.

	TYPES				
	1er	2e	3e	4e	5e
	m	m	m	m	m
La verticale tombant de l'arête de la tablette devra rencontrer le banc à une distance du bord antérieur de ce banc égale à . .	0,03	0,05	0,06	0,05	0,04
L'intervalle entre l'arête de la tablette et le dossier sera de. . .	0,18	0,18	0,19	0,22	0,26

2° Situation où la tablette est éloignée de l'enfant.

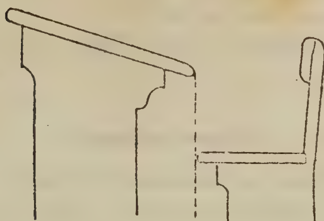
	TYPES				
	1er	2e	3e	4e	5e
	m	m	m	m	m
Entre ladite verticale et le bord antérieur du banc, l'intervalle sera égal à.	0,09	0,10	0,11	0,12	0,13

95. *Interdiction des tablettes à bascule.* — La tablette dite *à bascule*, formée de deux parties se repliant l'une sur l'autre au moyen de charnières, est interdite.

Table-banc à tablette fixe.

96. *Distance nulle entre le banc et la tablette.* — La distance entre le banc et la tablette sera nulle, c'est-à-dire que la verticale tombant de l'arête de la table rencontrera le bord antérieur du banc *(fig. 20)*.

Fig. 20.

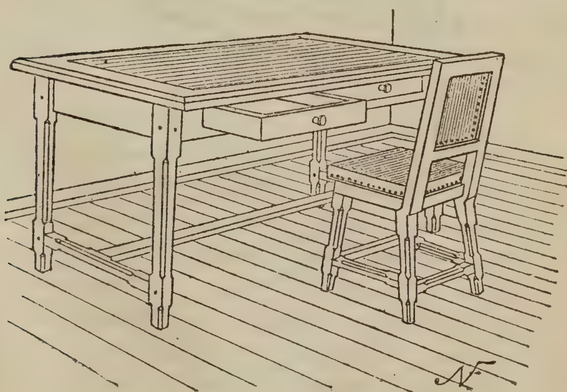


97. *Casier.* — Un casier pour les livres sera ménagé sous la tablette à écrire.

98. *Encrier.* — Un encrier mobile de verre ou de porcelaine à orifice étroit sera adapté à la table et placé à la droite de chaque élève.

99. *Socles, traverses et barres.* — Les traverses, barres d'attache, barres d'appui pour les pieds, reposant les unes et les autres sur le plancher, sont interdites.

Fig. 21.



100. *Bureau du maître.* — Une table avec tiroirs, posée sur une estrade de $0^m,30$ à $0^m,32$ (hauteur de deux marches), servira de bureau pour le maître.

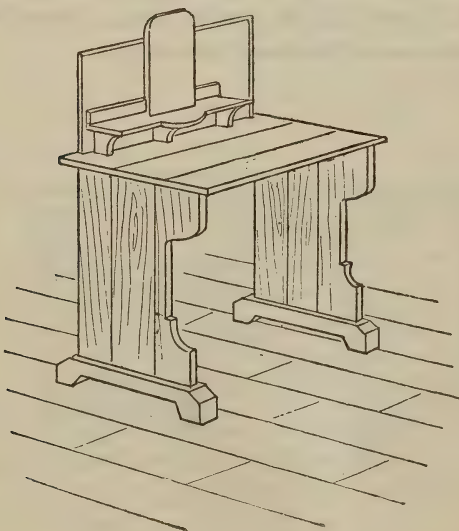
101. *Tableaux noirs.* — Il ne sera fait usage que du tableau ardoisé.

Classes de dessin.

102. *Dispositions et dimensions des tables.* — Les tables seront simples, les élèves devant être placés sur une même ligne et recevoir le jour de gauche à droite.

Elles seront à deux places ; elles auront $1^m,30$ de longueur, $0^m,65$ de largeur et $0^m,85$ de hauteur ($0^m,75$ seulement pour la taille inférieure). Elles seront horizontales, afin de pouvoir servir au dessin géométrique. Elles porteront au

Fig. 22.



bord opposé à l'élève une tablette horizontale fixe et continue, d'une largeur de 0m,12 environ, et d'une élévation au-dessus de la table de 0m,07.

Cette tablette est destinée à recevoir le matériel nécessaire au travail et permet à l'élève, suivant les besoins, d'incliner sa planche.

Au milieu de la tablette et sur le bord antérieur, sera placée verticalement une planche de 0m,30 de largeur sur 0m,48 de hauteur, ayant en avant une saillie circulaire de 0m,05 de rayon. Cette planche servira de support au modèle lithographié pour le dessin géométrique ou au bas-relief pour le dessin d'art.

Elle sera soutenue à sa partie supérieure par une tige en fer fixée aux extrémités de la table.

103. *Distance entre l'élève et le modèle.* — Pour le dessin à main levée, l'élève assis sur un tabouret posera l'une des extrémités du carton sur ses genoux, l'autre sur le bord de la table; il se trouvera ainsi à une distance convenable de l'objet à reproduire, distance qu'on évalue approximativement à deux fois la plus grande dimension du modèle.

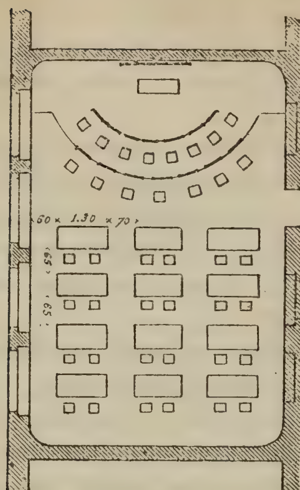
104. *Tabourets.* — Les tables devront être fixées au sol. Les tabourets seront au contraire mobiles et de trois hauteurs différentes : 0m,35, 0m,45 pour le dessin d'art, 0m,70 pour le dessin géométrique.

105. *Hémicycle.* — A l'extrémité de la salle sera aménagé l'hémicycle pour le dessin d'après relief, bas-relief et ronde bosse. Il sera formé de deux ou de trois rangs de gradins ou demi-cercles concentriques, avec barres d'appui, de préférence en fer.

106. *Tableau noir.* — Un tableau, destiné aux explications et aux leçons orales, sera placé au fond de l'hémicycle.

107. *Règlement.* — Aucune dérogation ne pourra être

Fig. 23.



apportée aux prescriptions du présent règlement sans l'avis conforme du comité d'examen des projets de constructions scolaires institué au Ministère de l'instruction publique.

Fait à Paris, le 17 juin 1880.

JULES FERRY.

L'ENSEIGNEMENT MUTUEL ET L'ENSEIGNEMENT SIMULTANÉ.

Nous ne voulons pas rouvrir d'anciennes discussions sur la prééminence de l'enseignement mutuel ou de l'enseignement simultané. Nous profiterons au contraire de l'apaisement qui s'est fait sur cette question pour rechercher et mettre en lumière les côtés avantageux des deux modes d'enseignement.

L'enseignement mutuel est l'enseignement populaire par excellence, il est né du mouvement social qui a appelé les classes inférieures à la vie politique et intellectuelle.

Un maître s'est trouvé entouré d'un trop grand nombre d'élèves; il a été naturellement porté à se servir des plus avancés pour transmettre son enseignement aux plus faibles. L'idée est simple et probablement bien ancienne. Dans une famille où il y a plusieurs enfants dont l'éducation est bien dirigée, les uns servent de répétiteurs aux autres sans qu'ils soient invités à le faire. Ils *se font mutuellement réciter*; ils se posent des questions; en un mot, ils jouent à l'école mutuelle sans le savoir.

L'enseignement mutuel était pratiqué à Paris à l'*Hospice de la Miséricorde* et à l'*Institut du Chevalier Paulet* avant *Bell* et *Lancastre*. Mais ce sont ces deux éducateurs anglais qui ont traduit l'idée en système, qui ont créé des procédés et établi une organisation spéciale. Le pivot du système, c'est la classe des *moniteurs* faite par le maître lui-même. Si cette classe est bonne, l'école entière marche bien; il y a de la vie, de l'entrain, de l'ordre, de la précision et des résultats.

A l'époque où le gouvernement inscrivait au budget de l'instruction publique la somme dérisoire de 50,000 francs pour *encourager l'enseignement primaire*, l'enseignement mutuel était le seul possible. Les écoles étaient rares et les maîtres, n'ayant d'autres ressources qu'une minime rétribution des familles, devaient avoir beaucoup d'élèves pour vivre. Des villes importantes croyaient avoir beaucoup fait lorsqu'elles avaient établi une ou deux écoles mutuelles. Ces écoles étaient laïques, parce que les maîtres congréganistes n'allaient jamais seul à seul, qu'ils pratiquaient l'enseignement simultané, beaucoup plus coûteux.

Les écoles mutuelles eurent leur temps de vogue, nous pourrions dire leurs jours de gloire. Mais toute gloire est fragile, tout brillant succès irrite nos ennemis.

Les ennemis de l'enseignement mutuel étaient de deux sortes : les hommes qui pensaient qu'il y avait un danger social à instruire le peuple et les partisans exclusifs de l'enseignement congréganiste. Ce dut être un spectacle étrange pour les esprits calmes de voir un débordement de passions politiques et religieuses à propos d'une question de pédagogie. On ne pouvait nier les résultats obtenus dans les écoles mutuelles : les enfants y apprenaient aussi vite à lire, à écrire et à compter que dans les écoles simultanées. Il y avait plus de mouvement, plus d'ardeur et en même temps plus de discipline. La vue d'une école mutuelle bien tenue était un spectacle admirable. Un puissant courant d'opinion favorable au nouvel enseignement s'était manifesté et grandissait tous les jours. Il fallait l'arrêter. Le moyen le plus sûr et le plus habile était de s'attaquer au principe pédagogique plutôt que de paraître effrayé du développement immense qu'allait prendre l'ins-

truction populaire avec un mode d'enseignement si peu onéreux pour l'État.

Des enfants, disait-on en substance, peuvent transmettre à d'autres enfants ce que les connaissances enseignées ont de matériel, de mécanique ; mais la véritable culture de l'esprit et du cœur ne peut se faire que par un maître ayant sur ses élèves l'autorité de l'âge, de l'expérience et du savoir. L'école mutuelle n'est pas éducative ; elle est par conséquent plutôt dangereuse qu'utile.

Cette accusation spécieuse troubla des consciences, ébranla des convictions, refroidit l'ardeur des partisans de l'enseignement mutuel et enhardit ses adversaires.

Les écoles communales mutuelles ne purent être transformées en écoles d'enseignement simultané ; l'argent et le personnel manquaient. Mais on invita les instituteurs à donner autant que possible des leçons personnelles à tous les élèves, à ne se servir des moniteurs que comme surveillants et répétiteurs. L'esprit de la méthode était faussé ; la désorganisation devait marcher rapidement, et l'enthousiasme public disparaître avec l'appauvrissement des résultats.

Les instituteurs accablés par les leçons à donner à des élèves trop nombreux pour un seul maître, ne purent s'occuper en particulier des moniteurs. Ces moniteurs, qui avaient été les fidèles interprètes de la pensée du maître, qui avaient enseigné avec toute la ferveur de l'initiation récente, toute la clarté que comporte une préparation quotidienne, devinrent des auxiliaires inhabiles, inconscients, cause d'embarras et de désordres. Ils perdaient leur temps ; ils le faisaient perdre aux autres élèves. Les efforts d'un maître unique ne pouvaient réussir à maintenir, à diriger, à intéresser, à captiver des centaines d'enfants d'âge, de

caractère, d'aptitude très dissemblables. L'école mutuelle mutilée plutôt que transformée n'avait rien gagné sous le rapport éducatif; elle avait beaucoup perdu quant aux résultats de l'enseignement. La défaveur s'étendit de la méthode aux maîtres laïques qui l'employaient, et les écoles congréganistes à plusieurs maîtres se multiplièrent dans les centres importants de population, partout où les ressources permirent de les établir.

Les écoles libres gardèrent mieux la tradition ; la classe des moniteurs fut maintenue avec un soin scrupuleux ; les directeurs ne se perdirent pas dans les détails; ils continuèrent à surveiller l'ensemble, à s'assurer que les moniteurs bien préparés remplissaient bien leur tâche respective. Le succès et la faveur publique restèrent fidèles aux écoles qui n'avaient pas douté de la fécondité de la méthode. Une association se forma pour soutenir l'enseignement mutuel, sous le nom de Société pour l'instruction élémentaire. Ce nom rappellera à la plupart de nos lecteurs une longue tradition de services rendus et de dévouement à la cause de l'instruction populaire. Jamais société privée n'a vu siéger dans son Conseil d'administration plus d'hommes arrivés à la célébrité. C'est dire que cette société a été et est encore un puissant foyer de lumière au service de l'enseignement public comme de l'enseignement libre.

La cause de l'enseignement mutuel était autrefois la cause de l'enseignement laïque. Il n'en est pas ainsi maintenant; les questions de méthodes ne sont plus des questions de parti.

D'ailleurs il n'y a pas de mode d'enseignement plus universitaire que le mode simultané (1). La population des collèges

(1) Considéré à tort comme une création congréganiste.

a toujours été divisée en classes correspondant au degré d'instruction et à l'âge des élèves. Il y a autant de classes et autant de professeurs que d'années d'études. Chaque professeur donne le même enseignement, les mêmes devoirs à tous ses élèves; sa parole s'adresse à tous en même temps. N'est-ce pas là le véritable type de l'enseignement simultané? Un homme d'expérience et de savoir vaut mieux pour faire une classe d'enfants qu'un autre enfant; le professeur est préférable au moniteur. Il n'y a pas de contestation possible à cet égard. Mais il nous reste à examiner si, dans les écoles primaires, l'enseignement simultané pur est pratiqué et praticable, si des emprunts faits avec discernement à l'enseignement mutuel n'offriraient pas de sérieux avantages, si une combinaison heureuse des deux systèmes ne pourrait pas favoriser les progrès.

La fréquentation scolaire est fixée par les règlements en vigueur dans la limite de 6 à 13 ans, soit 7 années d'études primaires. La rigoureuse application du mode simultané demanderait sept classes et autant de maîtres, non compris le directeur. Il faudrait que tous ces maîtres offrissent des garanties sérieuses d'aptitude, et le brevet de capacité n'a été exigé jusqu'ici que des directeurs qui, dans les grandes écoles, n'enseignent pas. Même parmi les adjoints brevetés, il y a beaucoup de débutants qui auraient besoin de la *classe des moniteurs* au moins comme direction pédagogique.

Les écoles à sept classes sont l'exception en dehors des grandes villes.

Pour nous placer dans des conditions moyennes, prenons une école de trois classes, répondant aux trois cours : *élémentaire, moyen* et *supérieur*. Le cours élémentaire est

généralement le plus chargé; il comprendra des élèves ayant une année d'école et des élèves ayant deux années d'école. Il faudra leur appliquer le même programme ou plutôt le même régime. Ce régime ne sera-t-il pas un peu le *lit de Procuste?* L'application d'un même programme est facile si l'on ne regarde qu'à la surface. L'enfant qui débute peut faire des exercices de lecture, d'écriture, de calcul mental; on peut lui montrer une carte géographique, lui raconter une anecdote historique; la lettre du programme est remplie. Le programme est le même pour les élèves d'une ou de deux années de fréquentation, c'est-à-dire pour tout le cours élémentaire. N'y a-t-il qu'à ramener les élèves qui écrivent sous la dictée, qui peuvent faire de petits problèmes d'arithmétique, à l'alphabet, au premier tracé des lettres, au boulier-compteur? Faudra-t-il au contraire faire apprendre les lettres aux débutants dans un livre de lecture courante, leur donner la première idée des nombres en leur présentant des opérations fort compliquées pour eux, les obliger à être attentifs à des leçons au-dessus de leur portée?

La difficulté est grande; on la tourne. Pendant la leçon de lecture aux élèves les moins avancés, par exemple, les autres écrivent, copient, font *un devoir*. Le profit de cette page d'écriture ou de cette copie sans surveillance, de ce devoir sans guide, est bien problématique; mais ces élèves ont été occupés; ils se sont tenus tranquilles; c'est beaucoup pour un maître aux abois. Les élèves les plus avancés reçoivent une leçon à leur tour; pendant ce temps les nouveaux *étudient* ou se remuent. Le mouvement leur serait plus salutaire qu'une étude impossible; mais les nécessités de la discipline commandent l'immobilité. Il faut que ces malheureux enfants gardent les

yeux fixés sur des mots qui sont autant d'énigmes pour eux; encore s'ils avaient un petit camarade pour les leur déchiffrer! Mais ce serait de l'enseignement mutuel ou mixte; y pensez-vous avec trois maîtres dans la même école?

Dans le cours moyen et le cours supérieur, l'équilibre est plus facile à obtenir; le maître fait tous ses efforts pour y arriver afin de donner plus d'unité à son enseignement. Il excite les uns, il modère les autres, et sa classe finit par présenter une homogénéité qui satisfait à première vue. Mais si l'on réfléchit que tous ses efforts ont abouti à des résultats presque identiques pour des élèves qui ont les uns une ou deux années de fréquentation de plus que les autres, que le même procédé aboutira au même résultat dans chaque cours, on se demande si le temps des études n'est pas un peu sacrifié à la savante ordonnance des programmes, si le fond ne souffre pas de la symétrie de la forme.

Arrivons aux écoles à deux ou à un seul maître. Les difficultés que nous venons d'exposer pour l'application du mode simultané sont triplées. Il y a toujours trois cours et des divisions obligées dans le cours inférieur. Les bons maîtres savent se multiplier; mais ils sont obligés d'abuser des copies, des devoirs, des leçons apprises par cœur pour occuper trois divisions pendant qu'ils donnent une leçon à la quatrième. Les avantages éducatifs des rapports directs du maître à l'élève disparaissent dans ce morcellement de temps, et le travail solitaire des élèves ne vaut pas le travail fait sous la direction d'un moniteur. On remplace les moniteurs par des aides pris parmi les meilleurs élèves de l'école : on fait, dit-on, de l'enseignement simultané-mutuel ; ce n'est pas exact.

L'aide n'est qu'un élève qui perd du temps. Le moniteur est un disciple qui transmet l'enseignement du maître dans toute son intégrité, qui est chaque jour préparé à une tâche déterminée, qui n'est jamais confondu avec les autres élèves. Il y a dans l'enseignement mutuel un moniteur par groupe d'une dizaine d'élèves; l'enseignement simultané-mutuel n'admet qu'un ou deux aides dans une école de soixante à quatre-vingts élèves. Ces aides ne donnent pas les leçons; mais ils les font répéter et surveillent la rédaction des devoirs. Leur rôle paraît de premier abord simple et facile; il n'en est pas ainsi pourtant. Faire répéter des leçons données par un bon maître est très scabreux, surtout lorsque le répétiteur ne les a pas préparées et ne les possède qu'imparfaitement. La répétition affaiblit la leçon au lieu d'en fortifier l'effet. La surveillance matérielle des devoirs est fort peu de chose, lorsque le surveillant est sans autorité pour donner un conseil, pour dissiper un doute, pour lever une difficulté.

Entre l'enseignement mutuel avec des moniteurs recevant un enseignement à part et s'occupant d'un groupe d'élèves très restreint, et l'enseignement simultané donné dans des classes homogènes par des maîtres instruits, il n'y a que des expédients laissant les directeurs d'école aux prises avec des embarras sans cesse renaissants.

Toutes les fois qu'il y a possibilité, il faudrait établir des écoles à sept classes pour pratiquer convenablement l'enseignement simultané et lui faire produire tous les résultats qu'il peut donner.

Le directeur est alors déchargé de classe; mais il n'en suit pas que sa responsabilité soit diminuée, au contraire. Il a non seulement une surveillance attentive à exercer pour le maintien d'une bonne discipline; mais il doit

encore faire observer les règlements, établir une unité de principes, de moyens, de vues d'ensemble pour l'application des programmes, afin que les élèves ne soient pas déroutés en passant d'une classe à l'autre. Il faut qu'il fasse l'éducation pédagogique des jeunes maîtres qui lui arrivent sans expérience, qu'il combatte les habitudes routinières que les maîtres plus âgés auraient des tendances à contracter. La plus grande vigilance est nécessaire sur ce dernier point : car la routine peut être produite par le retour annuel des mêmes exercices, par l'application continue d'un programme invariable.

Le directeur sans classe ne doit pas se borner à des conseils ; il doit même être très sobre de conseils et d'observations. Lorsqu'une leçon lui paraît insuffisante ou mal donnée, il doit prévenir le maître négligent ou inexpérimenté qu'il fera le lendemain une leçon en sa présence. Il pourra lui demander ensuite, sans le blesser, de procéder de la même manière. En multipliant ses leçons, en appliquant lui-même les bonnes méthodes, en initiant ses auxiliaires aux meilleurs procédés d'enseignement, en travaillant beaucoup pour les encourager au travail, le bon directeur sera bien secondé et les progrès des élèves ne feront pas défaut à des efforts bien combinés.

Si le directeur se contentait du rôle facile d'administrateur ou de censeur plus ou moins sévère ; s'il passait son temps dans un cabinet à recevoir les familles, à faire sa correspondance, à distribuer des fournitures classiques, les maîtres travaillant à leur guise, chaque classe deviendrait une petite école, sans lien avec les autres, valant ce que vaudrait le maître. Dans l'ensemble, il y aurait des solutions de continuité et même des lacunes irréparables,

La faiblesse des résultats dénoncerait vite une pareille organisation.

Dans l'enseignement mutuel, la préparation des leçons se fait dans la classe des moniteurs. Dans l'enseignement simultané la préparation est individuelle; n'est-ce pas un tort? Si tous les maîtres devaient *obligatoirement* se réunir une heure ou trois quarts d'heure avant l'ouverture de l'école pour préparer ensemble, avec le concours du directeur, leurs leçons du jour, la préparation serait plus régulière, plus sérieuse et plus efficace. Il y aurait de la part des maîtres un profitable échange d'idées; le directeur trouverait une occasion naturelle de placer des conseils utiles, d'établir une progression nécessaire dans l'enseignement, de former des liens de solidarité entre tous les maîtres, d'arriver, si nous pouvons nous exprimer ainsi, à une harmonie parfaite dans la gamme des sept classes.

Ce serait *la classe des moniteurs* débarrassée de l'étude des matières à enseigner, et exclusivement consacrée à la préparation *pédagogique* des leçons.

La préparation isolée ne consiste souvent que dans les indications consignées dans le journal de classe. C'est quelque chose de ne pas marcher complètement en aveugle; mais le maître qui a parcouru une route avant d'y engager ses élèves, qui en a étudié tous les sites, charmants ou sévères, est un meilleur guide que celui qui n'en connaît que les bornes kilométriques.

Dans les écoles complètes d'enseignement simultané, la division du travail faciliterait la préparation des leçons et multiplierait les résultats, comme dans l'industrie. Il est difficile à un instituteur adjoint qui doit enseigner des matières diverses dans la même journée, de préparer convenablement cinq ou six leçons différentes. S'il n'avait

qu'une spécialité à enseigner à des degrés différents, il pourrait se rendre maître, à un plus haut degré, de son sujet, et ses leçons seraient plus nettes, plus précises, plus intéressantes et partant plus fructueuses. Chaque maître passerait alternativement dans toutes les classes ; les changements qui en résulteraient reposeraient les élèves, qui aiment la variété, même dans la physionomie et dans la parole. Avec des maîtres d'instruction insuffisante ou trop inégale, la spécialisation n'était pas possible ; mais le niveau intellectuel des instituteurs s'élève rapidement, et on peut dès aujourd'hui soumettre à l'épreuve de la pratique une idée que nous ne nous attribuons pas, mais que nous trouvons excellente.

Dans les écoles à un ou à deux maîtres, c'est-à-dire les plus nombreuses, les difficultés paraissent insurmontables pour l'application régulière du mode d'enseignement simultané. On a beau vouloir réduire le nombre des divisions, il y en a de naturelles, de nécessaires, qui s'imposent, qui renaissent dans la pratique si on les a éliminées en théorie. Il est facile de faire sur le papier une distribution bien correcte, bien symétrique des élèves et des matières d'enseignement. Mais l'équilibre prévu se rencontre rarement dans une école ; si l'on parvenait à l'établir un moment, il se romprait vite par suite de l'inégalité de l'aptitude et de l'application des enfants. Les efforts pour maintenir ou pour reformer les rangs peuvent devenir une cause de faiblesse ; le travail dépensé à combattre des tendances naturelles serait plus utilement employé à les diriger. Un bon règlement doit laisser une certaine liberté de mouvements à l'instituteur, pour qu'il puisse se plier aux circonstances, prendre l'initiative d'une mesure heureuse et ne pas craindre de faire profiter son enseignement des ob

servations de sa propre expérience ou des progrès amenés par le temps. Demandons aux maîtres un *minimum* d'efforts; déterminons la limite inférieure, mais laissons larges ouvertes les voies en avant.

Tenir constamment ses élèves occupés et faire toutes les leçons, tel est le double terme du problème qui se pose chaque jour à l'instituteur qui emploie le mode simultané. Lorsqu'il s'agit d'une classe renfermant des éléments trop dissemblables, c'est-à-dire des élèves de force et d'âge très différents, les deux termes semblent contradictoires. Il ne faut pas, pour les concilier, abuser de la ressource des devoirs écrits et des leçons apprises par cœur. Il vaut mieux multiplier les leçons orales, les exercices au tableau noir. Dans une phrase bien choisie écrite au tableau, il y a matière à des interrogations très variées, depuis la simple indication des lettres, la distinction des mots, jusqu'aux règles de la construction grammaticale, à l'analyse de la pensée, à l'application de la vérité qu'elle renferme. Dans un problème d'arithmétique, il y a la discussion des données, la recherche de leurs rapports, le choix et l'ordre des opérations, l'exécution et la preuve des calculs. On doit mettre en action le plus d'élèves possible, faire trouver la marche à suivre par les plus avancés, réserver les calculs aux plus faibles.

Dans cet enseignement collectif, il faut avancer lentement, revenir souvent sur ses pas. La répétition des mêmes leçons permet aux faibles de suivre et donne aux intelligences vives la consistance qui leur manque quelquefois. On ne sait bien, *c'est un adage,* que ce qu'on a appris, oublié et réappris plusieurs fois. Il semble que la solidité de nos connaissances dépende de la multiplicité des mêmes impressions. Il faut, pour ainsi dire, forger les idées à coups redoublés.

Nous avons vu de bons instituteurs découragés en reprenant leur tâche, après les vacances annuelles. « Tout est à recommencer, nous disaient-ils ; il a suffi d'un mois de dissipation à nos élèves pour perdre le fruit de onze mois de travail ! » Tout n'était pas perdu ; mais il y avait bien du vague, bien de l'incertitude dans ces jeunes intelligences. Les programmes avaient été parcourus, mais la marche n'avait pas été en rapport avec l'haleine du plus grand nombre. Une allure plus mesurée, des retours en arrière pour rallier les retardataires et maintenir les rangs, auraient été plus favorables à la poursuite du but, au résultat final, que la stricte observation de la lettre des programmes.

A mesure que le nombre des classes d'une école augmente, un meilleur groupement des élèves permet une marche plus égale, plus ferme ; la tâche des maîtres devient plus facile, et le travail des élèves plus fructueux. On peut dire que, jusqu'à la limite d'une classe par année d'études primaires, la fécondité du mode simultané est en raison du nombre des maîtres.

Il faudrait partout, pour l'application de ce mode d'enseignement généralement adopté aujourd'hui, plusieurs maîtres dans la même école. Lorsque, en raison du petit nombre d'élèves, on ne pourrait pas donner un adjoint à l'instituteur, il faudrait qu'il pût prendre un élève-maître. L'élève-maître dont nous voulons parler n'est pas un élève de l'école normale primaire, mais un jeune homme se préparant au concours d'admission à cette école. En échange des soins qui lui seraient donnés par l'instituteur, en dehors des heures de classe, pour sa préparation, il devrait se rendre utile dans l'école soit pour la surveillance, soit pour certaines parties de l'enseignement. Ce ne serait pas *un aide* perdant son temps ; mais un véritable *moniteur* ayant

une fonction définie et journellement préparé à la bien remplir.

L'institution des élèves-maîtres aspirants à l'école normale existe; elle est due à M. Gréard, dont le génie pédagogique a tout embrassé, tout expérimenté, tout perfectionné.

Cette institution rend des services à Paris; elle en rendrait de plus grands en province, où les écoles à un seul maître sont les plus nombreuses. Elle améliorerait le recrutement des écoles normales en révélant les aptitudes professionnelles que le concours est impuissant à distinguer.

Le titre d'élève-maître ne serait donné qu'après un examen subi devant les juges du concours d'admission à l'école normale. Lorsque l'élève-maître reviendrait devant les mêmes juges pour prendre part au concours d'admission, il ne serait pas un inconnu. Les progrès de son instruction donneraient la mesure de son intelligence, et les notes de son service, celle de sa vocation.

L'organisation sérieuse de l'enseignement simultané dans les écoles rurales et le bon recrutement des écoles normales primaires dépendent beaucoup, selon nous, de l'institution des élèves-maîtres.

CHAUMEIL,
Inspecteur primaire à Paris.

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES FILLES

(*Suite*)[1].

II. — Son organisation à l'étranger.

Tous les pays n'ont pas traité avec la même indifférence la question de l'éducation des femmes. D'autres gouvernements, comprenant l'intérêt qui s'attache pour une nation, au point de vue social et moral, à ce que l'État donne satisfaction au besoin de culture intellectuelle des jeunes filles, ont organisé plus ou moins complètement un enseignement dépassant sensiblement le niveau des études primaires, en rapport avec la situation que doivent occuper dans le monde les jeunes filles appartenant aux classes moyennes de la société.

Aussi le rapport de M. Camille Sée est-il consacré, en grande partie, à l'exposé de l'organisation de l'enseignement secondaire des filles dans les divers pays de l'Europe et dans les États-Unis d'Amérique. Sur 380 pages que renferme ce travail, 324 sont employées à nous initier à ce qui a été fait dans ces divers pays, et à nous faire connaître les programmes d'enseignement suivis dans les principaux établissements qui lui ont paru dignes d'être mentionnés.

Nous suivrons dans son étude le rapporteur de la Chambre des députés ; et nous ferons connaître le résultat de ses patientes recherches, qu'il nous sera même donné de compléter sur plusieurs points, grâce aux nombreux documents officiels que nous avons entre les mains.

---

1. Voir le numéro de juillet 1880.

1° *États-Unis.* — C'est d'abord la république des États-Unis d'Amérique qui est l'objet des recherches entreprises par M. Camille Sée. Pour qui connaît le mode d'organisation de l'instruction publique dans ce pays, il est facile de comprendre l'impossibilité de détacher de l'ensemble de la législation scolaire une question spéciale, et de déterminer avec une rigoureuse exactitude la façon dont elle est résolue et réglementée dans les États de l'Union (1).

Là, en effet, nulle législation générale ; chaque État, que dis-je ? chaque *township* ou commune organise et administre comme elle l'entend les écoles publiques qu'elle a fondées. On conçoit dès lors la diversité qui doit régner entre les écoles et la difficulté d'en tirer des conclusions générales. A l'exemple de M. Camille Sée, nous nous contenterons de rappeler qu'il existe en Amérique un très grand nombre de *high schools* ou écoles primaires supérieures, dont quelques-unes sont communes aux deux sexes, et un grand nombre spécialement affectées aux filles. Elles sont presque toujours divisées en deux sections, et quelquefois même, dans les grandes villes, en deux écoles : la section ou école *classique*, et la section ou école *réelle*. L'étude des langues anciennes est plus approfondie dans les premières ; l'étude des sciences mathématiques, physiques et naturelles est poussée plus loin dans les secondes. Mais, en somme, le programme d'enseignement est le même dans les deux sections ou écoles : il comprend les langues anciennes, la langue et la littérature nationales, les langues et littératures modernes, l'histoire, la géographie, les mathématiques, les sciences physiques et naturelles, le dessin.

1. Voir les articles de M. Levasseur sur l'instruction en Amérique, parus dans la *Revue pédagogique* en 1878, numéros de janvier, mars, mai, juin et novembre.

Tel est, en principe, le programme dans les *high schools*. Mais, pour les raisons que nous avons déduites, il est plus ou moins étendu suivant les localités. Nous indiquerons seulement, à titre d'exemple, l'organisation que la ville de Boston a donnée à ses écoles supérieures de filles.

Les jeunes filles, à Boston, reçoivent l'instruction dans six *high schools*, qui leur sont spécialement consacrées.

Ces huit établissements ont un programme uniforme de trois années, qui embrasse l'anglais, l'histoire, le latin, le français ou l'allemand; les mathématiques, comprenant l'arithmétique, la géométrie, l'algèbre et la trigonométrie; l'astronomie; les sciences physiques et naturelles, comprenant la physique, la chimie et la botanique; la musique et le dessin.

Les élèves peuvent, en troisième année, remplacer l'étude des mathématiques par celle de la zoologie, et notamment de la physiologie et de l'anatomie humaine. En outre, celles qui se destinent à l'enseignement suivent, pendant une année, le cours de l'*école normale*, où elles apprennent la psychologie, la physiologie, la morale et la logique.

L'enseignement, dans les *high schools* de jeunes filles et les *high schools* mixtes de Boston, est presque exclusivement donné par des femmes.

En sortant des *high schools*, la jeune fille peut compléter son éducation dans les divers établissements qui correspondent à notre instruction secondaire et supérieure : les *académies*, les *séminaires*, les *collèges* et les *universités*.

Nous ne nous occuperons pas de ces diverses écoles, d'abord parce qu'elles sont créées et entretenues par l'initiative privée seule; en second lieu, parce que l'organisation des *high schools* répond, comme on a pu le voir, surabondamment à l'idée que nous nous faisons d'une instruction

secondaire pour les filles. Ajoutons qu'en principe, l'internat est trop contraire à l'esprit de la nation américaine pour qu'il soit besoin de dire que le régime des *high schools* est celui de l'externat.

Nous conclurons donc, avec M. Camille Sée, que « la femme, aux États-Unis, au même titre que l'homme, a le droit de recevoir gratuitement un minimum d'instruction qui embrasse notre enseignement primaire, primaire supérieur, et presque tout notre enseignement secondaire; elle a, en outre, la faculté de recevoir tout l'enseignement supérieur, au même titre que les jeunes gens et dans les mêmes établissements.

2° *Suisse.* — En Suisse, comme en Amérique, nous rencontrons la même difficulté pour présenter un aperçu général des dispositions relatives à l'enseignement secondaire des filles. La confédération suisse, à l'instar de la confédération américaine, a laissé à chaque État le soin de fixer sa législation. De là, des divergences nombreuses dans les lois, règlements, programmes, etc., relatifs à l'instruction publique.

Nous serons donc dans la nécessité de résumer, pour la plupart des cantons de la Suisse, l'organisation locale relative à notre sujet.

Les différents cantons ont organisé, pour les jeunes filles, un enseignement qui commence à l'école enfantine, et qui, en général, embrasse notre enseignement primaire, notre enseignement primaire supérieur et notre enseignement secondaire.

Les cantons de Berne, Genève, Neuchâtel, Zurich, Vaud, Bâle-ville, Saint-Gall, etc., ont organisé un enseignement

secondaire qui, chez presque tous, est des plus élevés. Les cantons de Soleure, de Lucerne, du Tessin, du Valais, de Thurgovie, de Schwitz, de Fribourg, de Bâle-campagne, des Grisons, de Schaffouse, de Glaris, ont un enseignement qui se rapproche plutôt de notre enseignement secondaire proprement dit.

L'enseignement est donné aux jeunes filles, soit dans des écoles mixtes, soit dans des écoles qui leur sont spécialement affectées. Il n'est pas obligatoire, et n'est laïque (1) que dans un nombre restreint d'écoles. Quand il n'est pas gratuit, ce qui a lieu généralement, la rétribution exigée est fort minime.

Le programme d'enseignement comprend ordinairement, dans les écoles secondaires proprement dites : la religion, les langues et les littératures vivantes, l'histoire, la géographie, les sciences mathématiques, physiques et naturelles, l'hygiène et les soins à donner aux malades, l'économie domestique, la calligraphie, les ouvrages de femme, le dessin, la musique, la gymnastique, la pédagogie. Un point curieux à relever, c'est que cette dernière branche d'enseignement, dans les écoles secondaires qui reçoivent des garçons et des filles, n'est généralement apprise qu'aux jeunes filles seules. M. Camille Sée croit en voir le motif dans la préoccupation qu'aurait le gouvernement d'assurer une profession à la femme en lui facilitant l'accès de la carrière de l'enseignement (2). Sans méconnaître la valeur de cette assertion, et la part qu'elle a pu avoir dans la mesure que nous signalons, nous pensons qu'une con-

(1) Nous entendons naturellement par le mot *laïque* la laïcité de l'enseignement, c'est-à-dire que les programmes ne contiennent pas l'instruction religieuse.

(2) Rapport de M. Camille Sée, p. 26.

sidération d'un ordre plus élevé a déterminé les autorités des cantons de la Suisse à introduire la pédagogie dans le programme d'enseignement des filles. La future mère de famille étant appelée à être la première éducatrice de l'enfant, on a pensé avec raison qu'à elle surtout il appartient d'être initiée aux procédés et aux méthodes les plus propres à former les jeunes intelligences.

Les établissements d'enseignement secondaire sont généralement dirigés par des hommes. L'instruction y est donnée indifféremment par des hommes ou par des femmes. Le plus souvent, dans une même école, les leçons sont faites par les professeurs des deux sexes. Nous n'avons pas besoin de dire que toutes les jeunes filles qui suivent ces cours sont externes. En Suisse, l'internat n'existe pas. Les élèves s'en retournent chaque jour dans leurs familles, si celles-ci habitent la ville ou ses environs, ou sont, dans le cas contraire, en pension dans les familles honorables de la localité.

Ces principes, qui sont généralement suivis, une fois connus, il nous reste à étudier les organisations différentes en vigueur dans les divers cantons.

Canton de BERNE. — Sur 53 écoles d'enseignement secondaire que possède ce canton, 45 reçoivent des élèves des deux sexes, et 8 sont spécialement affectées aux filles. Au 1er janvier 1879, plus de 1,800 jeunes filles suivaient les cours de ces établissements (1).

Les écoles secondaires peuvent être créées soit par des associations de particuliers, soit par une ou plusieurs

(1) Il est bon de rappeler que le canton de Berne a une population de 500,000 habitants environ. (506.561, d'après les *Tablettes statistiques* de Bagge, libr. Hachette).

communes réunies dans ce but. Elles ne peuvent s'ouvrir que lorsqu'il se présente à l'admission au moins 15 élèves, si l'école n'a qu'un maître, et 30, si elle en compte deux. L'État participe aux frais de la construction, et accorde pour son entretien une subvention annuelle qui égale la moitié du traitement des maîtres, se réservant, en échange, la disposition d'au moins deux places gratuites, et imposant à l'école la nécessité d'en créer elle-même deux autres par 30 élèves. Comme on le voit, dans ce canton, les écoles ne sont pas gratuites : la rétribution scolaire s'élève annuellement à 60 francs au plus par tête d'élève.

Les écoles secondaires se divisent en écoles *reales*, qui correspondent à notre enseignement secondaire spécial, et en *progymnases*, où l'enseignement littéraire occupe une plus grande place. Les écoles *reales* ont une, deux ou trois divisions avec un nombre respectif de 2, 4 ou 6 années d'école. Les progymnases ont tous trois divisions.

Pour être admis dans la 1re classe de ces établissements, il faut avoir atteint l'âge de 10 ans, et subir un examen constatant que l'on possède les connaissances acquises à l'école primaire.

L'année scolaire comprend 42 à 44 semaines d'enseignement; le nombre des heures de leçons varie entre 24 et 33.

Les matières enseignées sont : 1° branches obligatoires pour toutes les écoles secondaires : religion, langues allemande et française, mathématiques, tenue des livres, histoire naturelle, spécialement au point de vue de l'agriculture et de l'industrie, géographie, histoire, calligraphie, dessin, chant, gymnastique ; 2° branches obligatoires pour les progymnases seulement : langues latine et grec-

que; 3° branches seulement facultatives pour toutes les écoles : langues anglaise et italienne, exercices militaires; 4° branches seulement facultatives pour les écoles *reales* : langues latine et grecque.

Quelques-uns de ces établissements possèdent, en outre, une classe commerciale ; celle de Berne a, de plus, sous le titre de *Seminarklassen*, trois classes qui constituent une véritable école normale d'institutrices.

M. C. Sée donne, pour chaque classe, le programme détaillé des diverses matières enseignées à l'*école de filles des habitants (Einwohner-Mædchenschule)* de Berne (1).

Canton de GENÈVE. — Ce canton est, sans aucun doute, par son voisinage de la France et la similitude qui existe entre les coutumes des Genevois et les nôtres, le plus intéressant à étudier, en même temps que le plus propre à nous fournir un exemple d'une application pratique.

L'État a établi à Genève une école secondaire de jeunes filles, qui est suivie par près de 1,100 élèves. L'école est dirigée par un principal, nommé pour deux ans. Il y a autant de maîtresses que de classes, et autant de sous-maîtresses que de divisions dans chaque classe. Une maîtresse doit assister à chaque leçon donnée par un maître; elle est chargée de la discipline, et remplace au besoin le maître absent.

L'année scolaire dure 47 semaines, avec un maximum de 27 heures de leçons par semaine. La durée des études est de 6 années; il y a, en outre, une division supérieure embrassant 2 années d'études. L'enseignement est entièrement gratuit.

(1) Rapport de M. Camille Sée, annexe A, p. 143-178.

Nous ne pouvons mieux faire, pour donner une idée du programme suivi dans ces établissements, que de reproduire le tableau des concours et examens qui ont eu lieu en 1879, à la fin de l'année scolaire, pour l'école secondaire de filles de Genève :

CONCOURS DANS LES 6 CLASSES DE L'ÉCOLE	EXAMENS DE LA DIVISION SUPÉRIEURE 1re ANNÉE	EXAMENS DE LA DIVISION SUPÉRIEURE 2e ANNÉE
Lecture et récitation. Musique. Calligraphie. Histoire de la littérature française (1re classe). Histoire et genres littéraires (2e classe). Art d'écrire et composition (3e classe). Dessin. Hygiène. Economie domestique. Anglais. Histoire générale. Physique. Arithmétique. Allemand. Géographie. Orthographe et composition. Histoire naturelle. Couture.	Couture. Histoire contemporaine. Diction. Pédagogie. Art d'écrire. Composition. Psychologie. Histoire nationale. Institutions politiques. Arithmétique. Allemand. Géométrie. Mythologie. Grammaire supérieure. Sciences physiques et naturelles.	Histoire de la civilisation. Histoire des arts. Diction. Histoire des religions. Histoire littéraire. Histoire de la philosophie. Histoire moderne. Droit civil et commercial. Littérature grecque. Littérature romaine. Allemand. Cosmographie. Astronomie. Botanique. Histoire de la langue française. Chimie. Littératures étrangères.

Ajoutons qu'en dehors de ces diverses matières, on donne aux élèves l'enseignement religieux une heure par semaine; le latin est compris dans les matières facultatives.

En dehors des 27 heures de classe par semaine, les élèves ont à faire à domicile des devoirs qui représentent 13 heures de travail.

Canton de NEUCHATEL. — Chaque district est tenu d'entretenir au moins une école secondaire, qui est fréquentée par les enfants des deux sexes. L'État se charge d'une partie du traitement des maîtres, quelquefois de la moitié; les autres dépenses sont à la charge des communes. L'instruction est gratuite pour les deux premières années d'études ; dans les classes supérieures, la rétribution annuelle ne doit pas dépasser 50 francs.

Les conditions d'admission dans les écoles secondaires sont les suivantes: les garçons doivent avoir 13 ans, les filles, 12 ; les uns comme les autres doivent en outre, subir un examen satisfaisant sur les diverses branches de l'enseignement primaire. Une institutrice surveillante doit assister aux leçons données aux filles, et peut être chargée de la pédagogie et de l'économie domestique. Le programme comprend la langue et la littérature françaises, la langue allemande, et éventuellement la langue anglaise, l'histoire universelle et l'histoire nationale, la géographie, l'instruction civique, les mathématiques, la cosmographie, la comptabilité, la physique, les sciences naturelles, le dessin géométrique et artistique, la musique, la gymnastique et les exercices militaires (pour les garçons), la pédagogie, l'économie domestique et les ouvrages à l'aiguille (pour les filles). L'enseignement du grec et du latin est facultatif.

Canton de ZURICH. — Ce canton est divisé en *Cercles d'écoles secondaires ;* une école peut être fondée lorsqu'un nombre de 15 élèves est assuré pour 3 ans ; la fréquenta-

tion en est gratuite. Ces établissements ont, en général, 3 classes; le plus souvent les filles et les garçons sont instruits en commun. A Zurich, à Wintherthur, et dans quelques-unes des grandes localités des bords du lac, les sexes sont séparés. Dans les deux cas, le programme d'enseignement est le même pour tous, sauf l'introduction d'exercices militaires pour les garçons et de travaux à l'aiguille pour les filles. Il comprend la religion, les langues allemande et française, l'arithmétique, l'algèbre et la géométrie, l'histoire et la géographie, les sciences naturelles, le chant et le dessin. Les cours sont de 3 et peuvent être de 4 années.

Dans les écoles secondaires de jeunes filles de Zurich et de Winterthur, on enseigne de plus la pédagogie, les soins du ménage, l'hygiène, l'histoire de l'art et la tenue des livres.

(A suivre).

LAMOTTE.

DE LA FACULTÉ D'ACTIVITÉ

ET DE SON INFLUENCE DANS L'ÉDUCATION

Si nous demandons à la science de nous définir l'activité, elle nous répond : « C'est la puissance ou la faculté d'agir. » Le philosophe complète cette définition en ajoutant : « C'est le développement d'une force qui tend à une fin. » Or voyons comment jusqu'ici on a entendu et comment il faudrait entendre ce développement :

Si notre nature est triple, triple aussi peut être l'activité selon la forme sous laquelle elle se produit et selon les objets auxquels elle tend. C'est ainsi que, si nos organes matériels seuls sont en jeu, si le corps seul a sa part dans l'exercice de la faculté, l'activité est dite physique; alors elle peut être consciente et inconsciente, spontanée ou réfléchie, etc., suivant certains caractères dont nous n'avons pas ici à nous occuper. Mais si la volonté de l'individu dirige ses actions, s'il raisonne ses actes, si son intelligence est souveraine maîtresse du corps devenu esclave, l'activité sera dite intellectuelle. Enfin si le caractère du sujet se modifie sous l'influence de cette activité, si la règle de sa conduite dépend de la régularisation de cette faculté, l'activité sera morale.

Mais, parce qu'on divise ainsi le domaine de l'activité, ou plutôt parce qu'on lui découvre trois domaines, est-ce à dire que chacune de ces parties sera tellement indépendante des autres que l'on pourra en développer une sans que les autres s'en ressentent ? Il ne saurait en être ainsi : La nature humaine, dans son ensemble, forme un tout trop harmonieux pour qu'il soit permis à l'homme d'en rompre l'équilibre sans y apporter de graves perturbations.

Il n'est aucun acte dans le domaine des sens ou dans celui de l'intelligence, qui n'ait un écho immédiat et inévitable dans le domaine opposé, et, de même que l'éducation physique fait sentir son influence dans la vie morale et dans la vie intellectuelle de l'individu, de même de l'activité physique dépendra sûrement, dans une certaine mesure, l'activité intellectuelle et morale du sujet. — Si ce lien est apprécié comme il mérite de l'être, si son importance est reconnue, il ne sera pas difficile de comprendre aussi la nécessité de diriger la première de ces activités.

Ce court exposé théorique était nécessaire pour éclairer la question et aider au développement de l'idée que je poursuis.

Que de choses trouvées aujourd'hui vraies, simples et éminemment naturelles, auraient été, il y a quelque vingt ans, traitées de théories exagérées, pour ne pas dire d'utopies ! Aussi, méprisant l'activité physique, le vieux maître d'école faisait à son élève une vie bien triste et bien anormale. Comparez l'écolier d'autrefois à l'écolier d'aujourd'hui :

Jadis, l'idéal du maître, c'était l'enfant *sage*, c'est-à-dire un petit être à demi pétrifié sur le banc où chaque matin il venait s'asseoir, les mains croisées sur la poitrine à la façon des saints dont, le dimanche à l'église, il admirait l'image. Oh! celui-là, ne croyez pas qu'il laissât bruyamment éclater sa voix à l'heure de la sortie de la classe. De retour à la maison, c'était à grand'peine que sa mère obtenait une laconique réponse aux questions qu'elle lu adressait... il était si sage! — Aussi, à la fin de l'année, le prix de sagesse venait récompenser l'enfant de la docilité avec laquelle il s'était si facilement laissé envelopper de torpeur et d'engourdissement intellectuel.

Longtemps, trop longtemps a duré cette fausse idée sur ce que devait être l'enfant dans ses premières années; mais la réaction s'est faite, et c'est à elle que nous devons l'écolier d'aujourd'hui.

Leste, rapide et prompt dans son allure, il part le matin pour la petite école de laquelle il sortira non moins gai et (il faut bien l'espérer) non moins tapageur. Tant mieux! — Ne modérez pas cette exubérance de vie, de santé, d'activité! Laissez, laissez donc bruyamment sauter, courir et gambader tous ces oiseaux babillards, et, lorsque sonnera l'heure de la classe, vous ne verrez aucun visage morose venir reprendre la place accoutumée. Parce que l'on aura beaucoup joué, on travaillera beaucoup, et parce que le corps aura été actif, l'esprit, s'étant reposé, ne sera pas paresseux. Comme ils courent légèrement sur le papier, ces doigts barbouillés d'encre, et comme les plus petits feront éclore des merveilles! Ce seront des dessins variés que l'on tracera sur l'ardoise; chacun voudra que le sien soit plus beau que celui du voisin! ce seront des broderies en laine aux contours fantastiques sur des carrés de papier préparés à l'avance par les soins de la maîtresse; ce seront de belles pages d'écriture où se retrouveront les noms de tout ce que l'on connaît, de tout ce que l'on aime, et qui elles-mêmes, tout humbles pages qu'elles sont, enseigneront toujours de bonnes et agréables choses. Puis viendront les leçons, et ne croyez pas qu'elles se feront sans parler. Oh! non! Ne faut-il pas que cette petite langue se délie pour causer avec les camarades? Ne faut-il pas apprendre à lire, et rentrer à la maison tout fier de savoir découvrir un mot nouveau dans le livre du père? Et alors, pour égayer ce que la lecture peut avoir d'aride, voilà mille procédés en jeu; puis on chante les jolis chants de

l'asile, et les petites mains frappent sur les tables, les petits pieds battent la mesure..... on sait imiter tous les ouvriers ! Et le soir, à la maison, on répétera en famille.

Telle est dans l'école enfantine ou dans l'école primaire la vie de l'écolier. Dans cette atmosphère active et vivifiante, son intelligence se développe à un degré étonnant, en même temps que son corps acquiert la force et conserve la santé. Les anciens pédagogues avaient sans doute négligé de considérer l'œuvre de la nature dans l'être qui, à peine au monde, s'agite sans cesse et se fait comme une loi de ne jamais laisser ses organes en repos, sauf pendant le sommeil. Peut-être s'ils avaient vu ces choses, auraient-ils essayé de seconder l'action de la nature de tout leur pouvoir, au lieu de l'entraver.

Ce qu'ils n'ont point fait, notre époque l'exécute, parce qu'il s'est trouvé des intelligences qui ont frayé une voie nouvelle aux maîtres de l'enfance et les dirigent dans le chemin.

Tel Spencer, qui, comparant entre eux l'ancien et le nouveau système d'éducation, se fait l'interprète des idées modernes quand il dit :

« Dans ces temps ascétiques où les hommes, agissant d'après les principes de la plus grande souffrance, croyaient que plus ils se refusaient de jouissances, plus ils approchaient de la perfection, on devait nécessairement regarder comme la meilleure des éducations celle qui brisait le plus toutes les inclinations des enfants, et couper court à toute activité spontanée de leur part par ces mots stéréotypés : « Vous ne devez pas faire cela. » Au contraire, aujourd'hui qu'on en vient à considérer le bonheur comme un but légitime; aujourd'hui qu'on cherche à diminuer les heures de travail et à procurer au peuple des récréations agréables, parents et maîtres commencent à voir

que la plupart des désirs de l'enfance peuvent, sans inconvénient, être satisfaits, que les jeux des enfants doivent être encouragés, et que les tendances naturelles d'un esprit qui se forme ne sont pas si diaboliques qu'on le supposait (1). »

L'enfant a grandi, il est devenu un adolescent ; la petite fille est presque une femme ; cette activité matérielle leur est-elle encore nécessaire ? Oui, et plus que jamais : car l'activité physique sera la gardienne de l'activité intellectuelle et morale. Je vais plus loin : même au delà de l'adolescence, dans la jeunesse, il en sera encore ainsi ; l'intelligence bénéficiera toujours des exercices auxquels le corps se sera livré, et l'on peut ajouter qu'un peu de lassitude physique amènera souvent une recrudescence d'intensité dans l'intelligence.

Obéissant à cette pensée, au risque d'être traitée de révolutionnaire par les directeurs d'institutions et d'internats, je dirai pour eux et pour moi : Donnons à nos élèves des promenades fréquentes, des récréations nombreuses, où l'on ne fera pas un crime de jouer à des enfants de seize ans. Ne faisons pas, par excès de prudence, des natures contrefaites, des santés délicates et souvent, par cela même, des intelligences appauvries. Si le corps, dans une activité modérée, ne renouvelle pas ses forces, il sera las quand reviendra l'heure du travail, ou bien, n'ayant pas dépensé la somme d'activité qu'il a en lui, l'élève ne songera, pendant l'étude, qu'à la prochaine récréation. Une heure de promenade de plus vaut ou rapporte quatre heures d'excellent travail ; la santé et l'étude s'en trouvent mieux. — Tels seront les bienfaits de l'activité physique.

(1) *L'Éducation physique, intellectuelle et morale.*

Je pourrais ajouter encore que l'habitude de l'activité corporelle donne naissance à bien des sources de bonheur domestique. Jeune, l'enfant n'aura dépensé son activité que dans le jeu; adolescent, il l'aura dirigée vers l'étude; plus tard enfin, quand les devoirs de la famille ou de la société réclameront l'effort de son bras ou de son intelligence, lorsque, père, le jeune homme devra donner aux siens le bien-être que peut seul leur procurer le travail; lorsque, mère, la femme aura la charge du ménage et le soin des enfants, vous le verrez, l'un, le premier à l'ouvrage, l'autre, active ménagère, vaquer aux soins de l'intérieur sans lassitude et sans dégoût. Ils ne seront pas seuls à recueillir les fruits de leur activité: la famille tout entière bénéficiera matériellement du travail et moralement de l'exemple.

Ce que je vais dire de l'activité intellectuelle s'adresse encore particulièrement aux éducateurs de la jeunesse :

Lorsque des élèves nous arrivent, nous nous hâtons, et avec raison, de leur tracer leur travail; tout est prévu, ordonné : c'est bien. Mais, si tout est réglé, tout est-il *sagement* réglé ? Avons-nous fait la part de la vie intellectuelle entretenue par l'activité personnelle de l'élève ? Nous sommes-nous souvenus que le but éminent que nous devons poursuivre est, non l'obtention de diplômes plus ou moins brillants, mais le développement et le perfectionnement de l'intelligence de nos élèves ? Si nous voulons atteindre ce dernier résultat, laissons à l'activité de l'esprit son libre exercice; forçons l'attention, la volonté, la spontanéité; accoutumons surtout nos élèves au travail personnel, faisons-le leur aimer et apprécier. Ne disons pas toute chose : laissons l'intelligence devenir curieuse et parfois appeler l'imagination à son aide; donnons le sentiment de la responsabilité propre en faisant une large place à l'initiative,

laquelle deviendra, pour le maître, comme la pierre de touche à l'aide de laquelle il reconnaîtra le bon élève.

Donnons au moins deux fois dans la semaine, le jeudi et le dimanche, par exemple, quelques heures de pleine liberté, pendant lesquelles les écoliers seront absolument maîtres d'eux-mêmes et de la direction de leurs actes. Ne craignons pas que celui qui, pendant quelque temps, se sera laissé tenter par cette liberté, en abuse toujours ; il s'apercevra bientôt lui-même, et sans que nous ayons besoin de le lui faire remarquer, qu'il a gaspillé le temps, chose si précieuse, et qu'il eût pu si utilement employer, soit en travaillant à quelques devoirs en retard, soit en étudiant quelque fait d'histoire dont le souvenir lui aurait échappé, soit encore en écrivant à sa famille une bonne et longue lettre dans laquelle il aurait laissé parler son cœur.

Ainsi nous forcerons les intelligences paresseuses à l'exercice de l'activité, et, en donnant à nos élèves la responsabilité de quelques-unes de leurs actions, nous aurons le droit d'exiger d'eux beaucoup plus, et nous pourrons leur faire comprendre le prix du temps et les bienfaits du travail. Soyons assurés que le brevet n'en souffrira pas. La vieille comparaison de l'arc qui ne peut pas être toujours tendu est vraie ; ajoutons-y qu'il faut que l'arc raisonnable de notre intelligence puisse se détendre parfois à son gré, et non pas seulement sous l'influence d'une volonté étrangère. Ce serait, du reste, bien peu connaître la nature humaine que de croire faire aimer le travail en le rendant toujours obligatoire ; qu'il soit parfois facultatif, et nous serons un jour tout étonnés, aux heures de liberté, de voir tous nos élèves à l'étude.

Ces heures libres permettront à nos élèves de faire quelques lectures que nous n'autorisons pas en classe,

soit parce qu'elles seraient trop longues, soit parce qu'elles sont en dehors des programmes; nous leur prêterons des livres que nous aurons choisis, nous leur en signalerons les meilleurs passages, et nous causerons ensuite avec eux de ce qu'ils auront lu. De cette activité intellectuelle que nous les forcerons à déployer, il résultera le bénéfice immédiat de rendre nos élèves non pas seulement instruits, mais intelligents. capables de désirer et de vouloir, et susceptibles de discerner la valeur de leurs actes.

Je ne croirai jamais que ce système puisse en rien nuire aux résultats des examens. Je suis persuadée, au contraire, que ce repos relatif de l'esprit dans la distraction de son choix, ne peut être qu'éminemment fécond pour le travail ordonné, toutes les fois que cette distraction aura été choisie dans un certain ordre de choses, et ne renversera pas l'organisation établie.

Enfin ces heures de liberté laissées aux élèves auront encore un grand résultat : elles nous apprendront à les connaître bien mieux que durant trois années d'obéissance et de soumission. Nous découvrirons leurs goûts, leurs inclinations, leurs aptitudes ; leurs qualités comme leurs défauts se montreront sans qu'ils y prennent garde, et nous pourrons en profiter pour leur direction morale.

« S'il y a des enfants tranquilles et muets, qui restent *sages*, ce sont des enfants morts, enterrez-les », dit Mme Pape-Carpantier. Et M. Pickard, un des hommes les plus éminents qui se soient occupés de l'éducation aux États-Unis, disait : « Une volonté brisée est pour moi, dans l'école, le plus triste des spectacles. »

Jusqu'à ce jour, hélas ! ces sages pensées n'ont pas présidé à l'organisation de nos écoles. Nous nous sommes trop occupés de faire des brevets, et trop peu de créer

des intelligences ; nous avons tout fondé sur la souplesse, et n'avons rien demandé à la volonté ; nous avons été inquiets quand nous avons rencontré des rebelles, et nous nous sommes réjouis quand nous n'avons trouvé que des dociles ! Non, ne cherchons pas à régner sur des volontés annihilées ou mortes ; la tâche du maître sera assurément plus dure, mais combien elle sera plus glorieuse ! En réglant par trop la vie physique et morale de nos élèves, nous n'en ferons souvent que des êtres médiocres : en laissant de la place à l'exercice de leur volonté, de leur activité, de leur responsabilité propres, nous en ferons des âmes fortes et des esprits solides dans des corps vigoureux.

L. Chasteau,

Directrice de l'école normale de l'Aube.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Un journal piétiste, le *Christlicher Schulbote*, annonce à ses lecteurs que, dans quelques parties de la Prusse, on commence « à se faire des idées plus justes sur les relations qui doivent exister entre l'école et l'Eglise ». Ce journal rapporte que dans une conférence des instituteurs du cercle de Heiligenbeil, l'un d'entre eux a présenté un rapport sur l'inspection des écoles. L'instituteur chargé de ce travail a déclaré qu'il était nécessaire d'avoir partout une autorité chargée de l'inspection locale; mais que l'inspecteur ne pouvait être choisi dans le corps enseignant, parce qu'une semblable mesure ne manquerait pas de susciter des jalousies et des velléités d'opposition; on ne peut pas songer davantage à confier le soin d'inspecter les écoles à des propriétaires, à des employés de l'Etat, tels que des forestiers, etc. Restent les ecclésiastiques, qui, dans l'opinion du rapporteur, sont les personnages les mieux qualifiés pour remplir les fonctions d'inspecteurs scolaires. La plupart des instituteurs présents ont donné leur adhésion aux conclusions du rapporteur. L'école subordonnée à l'Église et aux hommes d'Église, voilà, selon le *Christlicher Schulbote* et ceux qui pensent comme lui, l'idéal des relations entre l'Eglise et l'école.

— Le président supérieur du Schleswig-Holstein, M. de Bötticher, paraît être de cette opinion. Voici comment il s'exprime dans une circulaire adressée à tous les directeurs et recteurs d'établissements d'enseignement secondaire de la province: « Dans l'intérêt de la bonne éducation religieuse de notre jeunesse scolaire, il est nécessaire que l'école participe d'une manière efficace et appropriée à la vie ecclésiastique. En conséquence, les élèves doivent être amenés à fréquenter assidûment le service divin de leur confession, moins encore par la contrainte et des prescriptions formelles que par des exhortations fréquentes et par l'exemple que leur donneront leurs maîtres. » Voilà les professeurs des gymnases et des écoles *réales* rendus responsables de l'assiduité de leurs élèves au prêche ou à la messe! et invités à leur donner l'exemple! Que devient la liberté de conscience?

— La Prusse possède, depuis le 1er octobre 1878, une loi qui prescrit d'envoyer dans des maisons spéciales d'éducation ou de correction, ou de placer dans des familles spécialement choisies à cet effet, les jeunes délinquants n'ayant pas de famille ou dont les parents n'offrent pas de suffisantes garanties de moralité. Il n'a été fait jusqu'ici de cette loi qu'un usage très restreint, malgré plusieurs circulaires ministérielles adressées aux gouverneurs, et malgré l'invitation que le conseil ecclésiastique supérieur a fait parvenir aux pasteurs, pour les engager à seconder en pareille occurrence la police et les autorités communales. Le nombre des délits commis par des mineurs augmente rapidement d'année en année, tandis que l'envoi, dans des maisons spéciales d'éducation, des enfants abandonnés, ou vivant chez des parents qui les élèvent pour le crime, n'a lieu que dans une proportion tout à fait insuffisante; il semble que la loi de 1878 soit devenue dans la plupart des provinces lettre morte ou à peu près. Depuis l'entrée en vigueur de la loi jusqu'au 1er avril 1880, c'est-à-dire pendant une période de dix-huit mois, le nombre des enfants soumis à l'éducation correctionnelle, dans toute l'étendue de la monarchie prussienne, n'a été que de 612. En présence de cet état de choses, le ministre de l'intérieur vient d'adresser aux gouvernements provinciaux une nouvelle circulaire pour leur rappeler la haute portée de la loi en question, et leur ordonner d'en poursuivre énergiquement l'application; le ministre y voit la mesure préventive la plus efficace contre l'accroissement de la criminalité chez les mineurs. En même temps, le conseil ecclésiastique supérieur recevait du ministère une lettre réclamant de nouveau le concours des pasteurs : ceux-ci, en effet, par leurs relations avec les familles, sont plus que personne en état d'apporter à l'autorité un concours effectif, en lui signalant les cas dans lesquels une intervention légale serait opportune.

— Le ministère de l'instruction publique et des cultes du royaume de Saxe se propose d'élaborer un plan d'études général pour l'enseignement dans l'école complémentaire obligatoire (*Fortbildungsschule*). A cet effet, il a invité tous les instituteurs qui enseignent dans une de ces écoles, à répondre aux questions suivantes: 1° Quelles sont les branches d'études que vous regardez comme les plus

nécessaires pour les élèves des écoles complémentaires? 2° Dans quel ordre et selon quel degré d'importance ces diverses matières d'enseignement doivent-elles être traitées? 3° Quelle est la méthode d'enseignement qui, d'après votre expérience, a donné les résultats les plus satisfaisants? 4° Quels sont les moyens d'enseignement qui vous paraissent le plus appropriés aux leçons de l'école complémentaire? 5° Quelles sont en général les observations que vous pourriez avoir à présenter sur les questions se rattachant à l'enseignement complémentaire?

— Les derniers examens de recrues en Bavière ont donné les résultats suivants: la proportion des recrues illettrées a été en Basse-Bavière de 1.3 0/0; en Haute-Bavière de 0.5 0/0; dans le Palatinat, de 0.3 0/0; dans le Haut-Palatinat, de 1.1 0/0; dans la Haute-Franconie, de 0. 4 0/0; dans la Franconie moyenne, de 0.1 0/0: dans la Basse-Franconie, de 0.2 0/0, dans la Souabe, de 0.1 0/0.

Un journal allemand fait remarquer à ce sujet que les deux provinces qui ont présenté les résultats les moins favorables, la Basse-Bavière et le Haut-Palatinat, sont justement celles où l'on a recueilli le plus de signatures pour une pétition demandant que la durée de l'obligation scolaire soit réduite d'une année.

— Il y a vingt ans, en Bavière, le montant de la pension que touchait une veuve d'instituteur, dans la province de Basse-Franconie, était de 40 florins par an : aujourd'hui elle reçoit de la caisse des pensions des instituteurs 180 marcs, et le gouvernement lui verse de son côté une somme égale (1). Un orphelin recevait 10 florins; il reçoit aujourd'hui 115 marcs, et un orphelin de père et de mère, qui recevait 16 florins, touche 150 marcs; cette pension est payée, pour les jeunes filles, jusqu'à l'âge de seize ans accomplis; pour les jeunes garçons, jusqu'à celui de dix-huit ans. On voit que l'institution de la caisse des pensions des instituteurs bavarois a fait des progrès réjouissants. Ses revenus sont aujourd'hui d'environ 80,000 marcs par an.

— Voici les traitements que reçoivent actuellement les instituteurs primaires dans la ville de Karlsruhe: 1° les instituteurs principaux ou titulaires *(Hauptlehrer)*, au

(1) Le florin valait 2 fr. 50; le marc vaut 1 fr. 25.

nombre de 39, touchent de 1,890 à 3,100 marcs ; 2° les instituteurs adjoints *(Unterlehrer)*, au nombre de 23, sont payés 1,200 (2 d'entre eux), 1,150 (2) et 1,050 marcs (18) ; 3° les institutrices adjointes, au nombre de 16, reçoivent 1,700 (l'une d'entre elles), 1,200 (8) et 1,050 marcs (9) ; 4° les maîtresses spéciales de travaux à l'aiguille, au nombre de 13, reçoivent 1050 (2) et 800 marcs (11).

Angleterre. — Dans un récent meeting de la *British Association* à Swansea, le Dr J.-H. Gladstone a lu un mémoire sur la question de l'inspection des écoles. M. Gladstone est d'avis que le choix des inspecteurs primaires en Angleterre est actuellement mal fait, et qu'il y a lieu d'introduire au plus vite des réformes dans l'organisation de l'inspectorat.

Les principaux points sur lesquels a insisté M. Gladstone sont les suivants : 1° l'enseignement des sciences dans les écoles élémentaires est d'une haute importance, or, à l'heure qu'il est, non seulement les inspecteurs n'encouragent pas cet enseignement, mais ils lui sont généralement hostiles ; et la raison de cette hostilité, c'est qu'ils ne sont pas capables d'examiner les élèves sur les branches de l'enseignement scientifique ; 2° leur incapacité en cette matière provient, soit de ce que ces inspecteurs ont reçu une éducation purement classique, soit de ce que leur nomination a été due à des influences politiques et non au mérite du candidat ; 3° les nominations d'inspecteurs devraient être faites à la suite d'un examen ; les instituteurs primaires qui en feraient la demande seraient admis à passer cet examen, qui consisterait, entre autres, pour la partie pratique, en une épreuve faite dans une école primaire publique ; 4° l'accessibilité aux fonctions d'inspecteur serait un grand encouragement donné aux instituteurs, et contribuerait à relever le niveau de leur profession ; 5° les titres universitaires, en eux-mêmes, ne sont point une garantie suffisante de capacité pour l'exercice des fonctions d'inspecteur scolaire.

L'*Educational Times* approuve les réformes demandées par le Dr Gladstone, et ajoute : « Nous croyons que le système actuel ne contente ni le département d'Education, ni les instituteurs ; son seul mérite est de fournir de bonnes places à un nombre considérable de gradués d'Oxford et de Cambridge. Nous avons lieu de penser qu'un plan de

réforme bien combiné serait favorablement accueilli; il aurait à tout le moins cet avantage de délivrer le département d'Education de l'embarras de choisir entre les nombreux candidats — tous également éligibles, tous également inexpérimentés — qui se font inscrire chaque jour, et qui mettent en jeu pour obtenir la préférence, toutes les influences politiques dont ils peuvent disposer. »

— On parle depuis longtemps, en Angleterre, de la création d'écoles primaires supérieures, ce que les Anglais appellent *Higher Grade Schools.* Quelques grandes villes, Birmingham, Manchester, Sheffield, font en ce moment des essais dans ce sens. On annonce qne Nottingham aussi va organiser, sur un plan spécial, une école primaire supérieure. Il existait dans cette ville, depuis 1846, un établissement portant le nom de *Collège populaire*, où se donnait déjà un enseignement plus élevé que celui des écoles élémentaires. Ce collège a passé, il y a un an, entre les mains du *School Board*, et cette autorité veut en faire une *Higher Grade School.* L'école comprendrait trois divisions, savoir: division supérieure mixte, division supérieure garçons, et division supérieure filles; chaque division pourrait recevoir 250 élèves. Pour être admis, les élèves devront avoir subi avec succès l'examen du 6e *standard* dans une école primaire. On sait que le programme de l'école primaire élémentaire comprend 6 degrés ou *standards*; l'examen du 6e *standard* se compose des épreuves suivantes:

Lecture. Lire couramment et avec expression. Réciter 50 lignes de prose ou 100 lignes de poésie.

Écriture. Rédaction d'une lettre ou d'un travail sur un sujet donné; la rédaction sera appréciée au point de vue de la composition, de l'orthographe, de la grammaire et de l'écriture.

Arithmétique. Proportions, fractions ordinaires et fractions décimales.

Grammaire. Analyse grammaticale et logique d'une phrase.

Géographie. Éléments de géographie générale.

Histoire. Éléments de l'histoire d'Angleterre, de l'avènement d'Henri VII à la mort de Georges III.

Le programme de l'école primaire supérieure de Nottingham comprendrait deux nouveaux *standards*, un septième et un huitième.

Le septième *standard* se composerait des éléments des branches mentionnées dans la fameuse 4e cédule du Code scolaire, cette cédule contre laquelle la Chambre des lords avait cru devoir protester (voir le Courrier de l'Extérieur du numéro de juillet dernier) ; le huitième correspondrait au programme des examens institués par les Universités anglaises sous le nom de *Junior Local Examinatione*.

Il est probable que cette tentative rencontrera une assez vive opposition, les conservateurs et beaucoup de libéraux anglais n'admettant pas qu'une école qui dépasse le niveau de l'enseignement élémentaire puisse être entretenue aux frais des contribuables. Le département d'Education n'a pas encore accordé l'autorisation nécessaire.

Autriche-Hongrie. — L'opposition contre la loi scolaire de 1869 continue à se manifester. Les trois évêques du Tyrol demandent que dans cette province les écoles primaires soient exclusivement confessionnelles; ils réclament l'abolition de l'article fixant à huit années la durée de la fréquentation obligatoire, et protestent contre l'introduction de la gymnastique comme branche obligatoire; ils veulent en outre que le clergé recouvre le droit de contrôle sur les livres servant à l'enseignement religieux.

— La Bohême comptait, à la fin de 1879, 4,329 écoles primaires, savoir 2,383 écoles tchèques et 1,946 écoles allemandes. Le nombre des classes s'élevait à 9,429. Il y avait 1,889 écoles à une seule classe, 1,361 écoles à deux classes, 307 à trois classes, 201 à quatre classes et 434 à cinq classes ou plus. Il y avait 60 écoles primaires supérieures (*Bürgerschulen*) de langue tchèque, et 61 de langue allemande.

— Il existe en Hongrie des écoles où, paraît-il, on mêle d'une assez bizarre façon la théologie à l'enseignement des sciences. Voici la singulière histoire que nous trouvons dans un journal pédagogique allemand : A l'école *réale* de l'Etat, à Buda-Pest, dit ce journal, l'incrédulité d'un élève l'a fait échouer à l'examen de maturité. Le directeur, le Dr Lutter, avait posé au candidat cette question : « La foudre peut-elle tomber sur une maison pourvue d'un paratonnerre ? » L'élève répondit qu'un paratonnerre bien construit protégeait contre la foudre l'édifice sur lequel il

était placé. Le directeur alors, précisant sa question, reprit : « Mais si telle est la volonté de Dieu, ne peut-il pas arriver que la foudre tombe sur la maison? » L'élève répondit négativement, et, sur cette réponse, reçut pour la physique une mauvaise note qui entraîna son exclusion.

Belgique. — Voici quelques extraits du rapport dans lequel M. Buls, secrétaire général du Congrès international de l'enseignement, a résumé les travaux de ce congrès.

On se souvient que le Congrès de Bruxelles s'était divisé en six sections (1), comme il suit: 1° enseignement primaire; 2° enseignement moyen; 3° enseignement supérieur; 4° enseignement des matières spéciales, professionnelles, techniques, agricoles, commerciales; 5° enseignement populaire, cours, conférences, bibliothèques, musées, sociétés pour la propagation de l'instruction; 6° hygiène scolaire.

En ce qui concerne l'enseignement primaire, M. Buls constate que des discussions de la première section il est résulté « que, si tous ne sont pas d'accord sur la meilleure organisation scolaire à établir et sur les méthodes à employer, les divergences d'opinion ne portent que sur les moyens. Le but est le même. Et, comme l'a dit un orateur d'un des pays du Nord, en exposant la belle situation scolaire de son pays, un souffle libéral passe en ce moment sur le monde moderne et le pousse à n'épargner aucun sacrifice, à consacrer tous les soins possibles à élever par l'école étendue à tous, et rationnellement conçue, le niveau moral, intellectuel et matériel du peuple. »

Nous ne nous arrêtons pas aux travaux des deuxième et troisième sections; citons seulement le passage du rapport qui concerne l'instruction secondaire des jeunes filles :

« Dans une séance du matin, a dit le rapporteur la deuxième section a abordé la question de savoir quels doivent être le régime d'éducation te le programme d'études des écoles moyennes de filles. La discussion a été aussi brillante que féconde. Elle a permis à quelques femmes dont le nom est connu de tous ceux qui s'occupent des questions d'enseignement, de prouver à quel point elles sont dignes de leur réputation. De l'avis général, il a été reconnu

---

(1) Nous avons publié un extrait du programme du Congrès dans le Courrier de l'Extérieur de notre numéro d'avril 1880.

que les écoles moyennes (ou secondaires) de filles étaient absolument indispensables et que leur création était un devoir de l'Etat. On a différé d'opinion seulement sur le point de savoir à qui devait incomber la direction de ces écoles, et bien que la majorité ait paru se prononcer en faveur des directeurs féminins, la thèse contraire a été soutenue avec talent, et a rencontré une adhésion partielle. »

A l'égard des débats de la quatrième section, le rapport s'exprime ainsi :

« Il ressort des discussions de la quatrième section que l'organisation des écoles industrielles doit dépendre de la nature de l'industrie la plus répandue dans la province, l'arrondissement, le canton ou la commune, suivant la circonscription territoriale à laquelle appartient l'école.

» La diminution dans les aptitudes professionnelles des ouvriers a paru plus apparente que réelle à la section ; la crainte manifestée à ce propos provient du changement qui s'est opéré dans le rapport qui liait autrefois la production aux connaissances professionnelles des ouvriers. La production a augmenté dans des proportions considérables, tandis que les moyens d'apprentissage diminuaient plutôt qu'ils ne s'accroissaient.

» La tendance qui se fait jour à ce moment est l'introduction d'ateliers d'étude dans les écoles primaires, le développement de l'apprentissage sérieux chez les patrons, et l'organisation d'écoles professionnelles pour les syndicats de métiers.

» Abordant un tout autre ordre d'idées, la section s'est occupée des méthodes à employer pour l'enseignement de la gymnastique. La section paraît s'être ralliée à l'avis que tous les engins sont bons, du moment où les exercices pour lesquels on les emploie tendent au développement harmonique du corps.

» Les manuels n'ont pas été condamnés, à la condition de n'être pas rendus obligatoires. La section a ensuite établi certains principes à observer dans l'enseignement de la gymnastique aux filles, dans les écoles normales, dans les sociétés populaires et dans l'armée.

» ... L'importance que prend l'enseignement professionnel des femmes a fait souhaiter de lui donner une organisation officielle. Ces établissements doivent former des élèves

pour des métiers proportionnés à la force et aux aptitudes spéciales de leur sexe. »

Viennent ensuite les questions qui figuraient au programme de la cinquième section.

« L'organisation des écoles d'adultes a donné lieu à un débat très intéressant : divers orateurs ont exposé d'une façon très remarquable ce qui se fait dans les différents pays de l'Europe et même en Amérique.

» Tous sont d'accord sur la division à établir entre les adultes illettrés, et ceux qui sont déjà pourvus d'un léger bagage scientifique. Ils font également une différence notable entre les classes des campagnes et celles des grandes villes, où les nécessités du commerce, de l'industrie, peuvent faire varier le programme des études. Quelques orateurs insistent sur la nécessité de donner des récompenses aux élèves à la fin de l'année.

» ... Les conclusions du rapport présenté sur l'introduction de l'épargne dans les écoles sont unanimement adoptées, après un débat des plus intéressants ; l'assemblée se partage, cependant, sur un point déjà discuté : les distinctions honorifiques par lesquelles le rapporteur propose de récompenser le zèle et le dévouement du personnel enseignant.

» ... Le certificat d'études primaires n'a rencontré que des partisans ; il a été éloquemment défendu par plusieurs orateurs, qui le considèrent comme pouvant suppléer partiellement à l'instruction obligatoire.

» ... La question à débattre en assemblée générale a provoqué une discussion des plus animées. Il s'agissait d'examiner les services que l'école peut rendre à l'armée, et, réciproquement, les services que l'armée peut rendre à l'instruction générale.

» La plupart des orateurs pensent que l'on peut introduire dans l'école les exercices tactiques qui prépareront l'enfant au service militaire, et lui donneront l'esprit d'ordre et de discipline indispensable à l'armée.

» La suppression complète de l'armée a été demandée par un orateur ; un autre ne croit pas que l'école puisse préparer l'enfant au service militaire. »

Enfin dans la sixième section, consacrée aux questions d'hygiène, il a été émis divers vœux que le rapport résume ainsi :

« L'assemblée s'est longuement occupée de tout ce qui concerne les principales conditions hygiéniques à observer dans la construction des maisons d'école.

» La condition d'éclairage diurne, qui était l'objet de trois rapports, a été étudiée dans une longue discussion et a provoqué le vœu suivant : « En principe, les classes » seront éclairées pendant le jour par des baies percées d'un » seul côté et à gauche des élèves, et disposées de façon que » toutes les places soient pleinement et également éclairées, » les moyens d'aération étant réservés. »

» La question du cubage d'air a été l'objet du vœu suivant : « La longueur d'une classe pour 50 élèves (maxi- » mum) sera de 9^{m},60 ; la largeur de 6^{m},60 à 8 mètres. »

» ... La section a discuté tout ce qui concerne l'ameublement et l'aménagement des écoles, et a été unanime à se prononcer pour l'adoption des bancs-pupitres à une place, qui sont déjà employés dans un grand nombre d'écoles du continent.

» La discussion a ensuite eu pour objet l'éclairage du soir ; le rapport, qui préconisait un système d'éclairage et de lampe très simple et très heureusement combiné, a été approuvé. On a de même proposé de munir les appareils d'éclairage de dispositifs destinés à faciliter la ventilation.

» ... A propos de la cinquième question, ainsi conçue : « Quelles sont les recherches statistiques à prescrire pour » constater l'influence de l'école sur le développement » physique de l'enfance ? » la section a finalement émis les vœux suivants :

» 1° Que le gouvernement belge prenne l'initiative d'établir dans tout le pays, à l'exemple de ce qui se fait à Bruxelles, une statistique hygiénique dans les écoles, pour mettre en lumière l'influence des écoles publiques sur la santé des enfants.

» 2° Que la nouvelle organisation de commissions médicales en Belgique, et spécialement la création de correspondants de ces commissions, puissent devenir le point de départ de recherches suivies de statistique hygiénique dans les écoles.

» 3° La section recommande un échange permanent de renseignements et de documents d'hygiène scolaire entre les différents pays. »

— Le *Moniteur belge* a publié, il y a quelque temps, un

plan d'études pour les écoles primaires communales et les écoles primaires supérieures. Le ministre de l'instruction publique, dans une circulaire adressée aux gouverneurs de province, motive en ces termes la nécessité de ce programme officiel d'enseignement :

« Contrairement à ce qui se pratique depuis longtemps dans tous les pays qui ont à cœur le développement de l'éducation populaire, le gouvernement belge, sous le régime de la loi de 1842, n'avait pas cru devoir arrêter un plan d'études pour les écoles primaires publiques. Quelques grandes villes, quelques inspecteurs provinciaux, avaient, de leur propre initiative, formulé des programmes; mais, dans la plupart des communes, les instituteurs étaient restés juges de la manière d'interpréter les dispositions légales sur la matière.

» L'expérience a condamné ce système : partout où les écoles ont appliqué des programmes bien définis, les progrès ont été marqués, tandis que la routine s'est implantée dans la plupart des écoles abandonnées à elles-mêmes.

» Le gouvernement actuel, tenant compte de ces résultats et voulant répondre au vœu si souvent exprimé par les inspecteurs et les instituteurs, s'est empressé de faire préparer un plan d'études conforme aux prescriptions de l'article 5 de la loi du 1er juillet 1879, et propre à donner satisfaction aux besoins intellectuels et moraux des enfants qui fréquentent nos écoles primaires...

» Il appartient aux inspecteurs, aux administrations communales, aux instituteurs et aux institutrices d'approprier ce programme aux besoins de chaque localité, en répartissant les matières entre les diverses années d'études, les différentes divisions, en indiquant les points qui ne seront traités que sommairement et ceux qui, grâce au temps plus long dont on disposera, feront l'objet d'un examen plus approfondi. »

Danemark. — On se plaint depuis longtemps en Danemark de l'insuffisance de l'enseignement primaire dans les campagnes. Une enquête faite par une commission spéciale de la seconde Chambre vient de mettre en lumière, d'une façon irrécusable, l'inégalité d'instruction entre les populations des provinces et celle de la capitale. Cette commission a voulu se rendre compte du degré d'instruction des recrues

récemment entrées dans l'armée, et voici les résultats qu'elle a constatés. Dans le cinquième bataillon (à Odensee, chef-lieu de l'île de Fionie), 3/5 environ des recrues écrivent bien, 2/5 environ écrivent passablement, et près de 1/5 écrivent très mal, quelques-uns pouvant à peine tracer leur signature. Dans le troisième bataillon, 7 0/0 des recrues ne connaissent pas une seule lettre. Dans le onzième, un très petit nombre parmi les recrues sont en état d'écrire une phrase sous dictée; tous savent à peu près lire, mais on en trouve à peine quelques-uns qui comprennent le sens de ce qu'ils lisent. Dans le troisième bataillon, 7 0/0 des recrues ne savent ni lire ni écrire. Tous ces bataillons se recrutent parmi les paysans. Par contre, dans les bataillons recrutés à Copenhague, le résultat de l'examen a été des plus satisfaisants.

Le Danemark a trois lois scolaires différentes, l'une pour Copenhague, la seconde pour les villes autres que la capitale, et la troisième pour les campagnes. Il serait à désirer que l'instruction primaire dans tout le pays fût régie par une loi unique.

« Il n'existe pas, disait, il y a quelques années, M. de Laveleye, de statistique constatant le nombre des illettrés en Danemark. La raison en est simple : il n'y en a point. » C'était là un bel éloge assurément; mais on voit qu'il faut en rabattre quelque peu.

Espagne. — Nous trouvons dans le *Magisterio español* les renseignements suivants sur la création des écoles normales primaires en Espagne.

Voici la date à laquelle ont été fondées les écoles d'instituteurs actuellement existantes :

1839. Madrid.

1840. Pampelune.

1841. Logroño, Soria.

1842. Albacete, Palma (Majorque), Cáceres, Ciudad Real, Cordoue, Guadalaxara, Huesca, Jaen, Murcie, Orense, Salamanque.

1843. Avila, Lérida, Oviédo, Tarragone, Valence.

1844. Alicante, Badajoz, Gerona, Leon, Santander, Saragosse.

1845. Barcelone, Burgos, Santiago, Ségovie, Séville, Valladolid.

1846. Almeria, Cuença, Grenade, Zamora.

1847. Vitoria.
1849. San Cristobal de la Laguna, Lugo.
1853. Las Palmas.
1857. Cadix.
1858. Pontevedra.
1859. Huelva, Malaga, Tolède.
1860. Palencia.
1865. Bilbao.

Pour ses 49 provinces, l'Espagne possède donc 47 écoles normales d'instituteurs, La province des Canaries en a deux, celles de San Cristobal de la Laguna et de Las Palmas. Trois provinces qui n'en possèdent pas : ce sont celles de Castellon, de Guipuzcoa et de Teruel.

Quant aux écoles normales d'institutrices, voici la date de leur fondation :

1847. Pampelune.
1851. Logroño.
1855. Badajoz.
1856. Vitoria, Saragosse.
1857. Cadix, Guadalaxara, Murcie.
1859. Alicante, Avila, Ciudad-Real, Malaga, Oviédo, Salamanque.
1860. Cordoue, Pontevedra, Valladolid, Zamora.
1861. Barcelone, La Corogne, Tarragone.
1862. Cáceres.
1864. Valence.
1872. Pàlma (Majorque).
1875. Soria.

En tout 29 écoles ; 20 provinces restent encore à pourvoir.

En ce moment, des écoles normales d'institutrices sont en voie de création dans les provinces d'Orense et de Grenade.

Il y a en outre à Madrid une école normale centrale destinée à former des institutrices pour les écoles enfantines *(escuelas de párvulos)* ; elle a été fondée en 1838. Actuellement elle est annexée au jardin d'enfants de la capitale.

— Nous avons reçu deux tableaux statistiques publiés par le ministère du *Fomento*, et donnant la situation des universités espagnoles durant les deux années scolaires 1877-1878 et 1878-1879. Nous extrayons de ces tableaux quelques renseignements.

L'Espagne compte dix universités : Madrid, Barcelone,

Valence, Séville, Grenade, Valladolid, Santiago (Saint-Jacques de Compostelle), Saragosse, Salamanque et Oviédo.

Ces universités sont toutes entretenues aux frais de l'État, à l'exception des facultés des sciences et de médecine de l'université de Salamanque, et de l'école de médecine de Séville, qui sont entretenues par la municipalité et par la province.

Les facultés sont au nombre de cinq : droit, médecine, pharmacie, sciences, philosophie et lettres. Toutes les universités ont une faculté de droit ; toutes ont également une faculté de médecine, excepté Oviédo ; la faculté de pharmacie n'existe qu'à Madrid, Barcelone, Grenade et Santiago ; celle des sciences, à Madrid, Barcelone et Salamanque ; celle de philosophie et lettres, à Madrid, Barcelone, Grenade, Salamanque, Séville et Saragosse.

La théologie n'est pas enseignée dans les universités ; cet enseignement est réservé aux séminaires, placés sous la direction immédiate des évêques.

Le nombre total des professeurs et des étudiants, pour les dix universités, a été le suivant en 1878-1879 :

Facultés	Professeurs	Étudiants
Droit	108	6.409
Médecine	144	6.817
Pharmacie	24	2.169
Sciences	69	881
Philosophie et lettres	70	598
	415	16.874

Les 16,874 étudiants se répartissent comme il suit entre les diverses universités :

Madrid	6.672
Barcelone	2.459
Valence	2.118
Séville	1.382
Grenade	1.225
Valladolid	880
Santiago	779
Saragosse	771
Salamanque	372
Oviédo	216
	16.874

Hollande. — L'article 82 de la loi hollandaise sur l'instruction primaire, du 17 août 1878, contient la disposition suivante :

« Le conseil communal pourra, à défaut de prescriptions législatives sur la matière, édicter un règlement spécial pour l'interdiction du travail des enfants âgés de moins de douze ans. »

Les bourgmestres de la province de Groningue se sont réunis dernièrement et ont arrêté d'un commun accord le texte d'un projet de règlement ainsi conçu :

« Article premier. — Il est interdit d'employer à aucun travail agricole ou domestique les enfants qui n'ont pas atteint l'âge de douze ans.

» Art. 2. — Seront punissables pour infraction à l'article 1er, ceux par l'intermédiaire desquels l'enfant aura été chargé du travail, et ceux au profit desquels le travail aura été exécuté.

» Art. 3. — Si l'infraction est commise par une personne qui a fait travailler l'enfant sans savoir pour le compte de qui ce travail devait être exécuté, cette personne sera responsable, à moins qu'au premier avertissement elle ne fasse cesser le travail.

» Art. 4. — L'interdiction formulée à l'article 1er ne concerne pas les enfants qui fréquentent régulièrement une école de jour.

» Art. 5. — Toute infraction à l'article 1er sera punie d'une amende de un à vingt-cinq florins, et d'un emprisonnement de un à trois ans; les peines pourront être cumulées. Dans le cas de récidive dans l'espace de six mois, la peine de l'emprisonnement sera toujours prononcée. »

Voilà, dit le *Wekker* auquel nous empruntons le texte de ce projet, un exemple que devraient se hâter d'imiter tous les bourgmestres du royaume des Pays-Bas.

— Une ordonnance royale, en date du 30 août dernier, réglemente tout ce qui concerne la construction des maisons d'école, et l'aménagement des locaux scolaires. Aux termes de cette ordonnance, toute salle de classe devra mesurer un minimum $0^{m2},8$ par élève; le cubage de la salle devra être au minimum de $3^{m3},6$ par élève. La distance minimum du plancher au plafond sera de $6^{m},5$. Les bancs doivent être munis d'un dossier; ils ne seront pas à plus de deux places. Il y aura dans toute école au moins trois

dimensions différentes pour les bancs, la longueur variant de 1^m à $1^m,10$, la hauteur de $0^m,65$ à $0^m,80$.

A l'égard de l'éclairage, l'ordonnance se borne à prescrire que la classe reçoive une quantité suffisante de lumière, et que la lumière trop vive soit atténuée.

Italie. — Le onzième Congrès pédagogique italien s'est ouvert à Rome le 25 septembre. Nous rendrons compte de ses débats dans notre prochain numéro.

A cette occasion, la *Luce* fait l'historique des dix Congrès précédents. Le premier fut tenu à Milan en 1861, sous les auspices de la Société pédagogique de cette ville et sous la présidence de M. Giuseppe Sacchi. On y parla d'une manière générale de l'instruction populaire, et l'effet produit par cette première réunion fut très grand dans le public. L'année suivante eut lieu à Sienne le second congrès, où il fut question entre autres de l'établissement de salles d'asile. Au troisième congrès, à Milan, on s'occupa de la langue maternelle, et un vœu fut émis en faveur de l'amélioration de la situation économique des instituteurs. Le quatrième congrès se tint à Florence en 1864; l'assemblée se prononça pour la remise du premier degré d'instruction aux mains des femmes ; elle exprima le désir de voir réformer les écoles normales et rurales. Quatre ans d'intervalle s'écoulèrent entre ce congrès et le cinquième, qui eut lieu à Gênes en 1868; pour la première fois fut inaugurée en même temps une exposition pédagogique. Le congrès se prononça en faveur de l'instruction obligatoire, de l'enseignement obligatoire de la gymnastique. L'année suivante, Turin reçut dans ses murs le sixième congrès, qui réitéra le vœu en faveur de l'instruction obligatoire, et traita la question des bibliothèques populaires et celle de l'éducation des femmes. Au septième congrès, réuni à Naples en 1871, il fut parlé des méthodes, des écoles professionnelles de jeunes filles, du système de Frœbel. En 1872, ce fut le tour de Venise : le huitième congrès affirma de nouveau la nécessité de l'instruction obligatoire. Au neuvième congrès, à Bologne, en 1874, on discuta entre autres sur l'enseignement religieux, qu'une partie des orateurs désirait bannir de l'école. On adopta les thèses suivantes concernant l'organisation de l'éducation nationale : « L'éducation doit commencer à l'école maternelle ; les salles d'asile doivent

relever du ministère de l'instruction publique; les écoles élémentaires inférieures ont pour mission de distribuer les éléments les plus indispensables de la culture populaire ; dans les campagnes elles doivent posséder un morceau de terrain pour l'enseignement agricole; les classes supérieures doivent constituer la base sur laquelle s'élèvera ensuite l'instruction secondaire. » On discuta beaucoup sur la langue et la grammaire, ainsi que sur la réforme des écoles normales. Enfin à Palerme, en 1876, les questions à l'ordre du jour furent entre autres : les examens des candidats instituteurs; les moyens d'arriver à l'instruction obligatoire; l'institution des caisses d'épargne scolaires ; la réforme des écoles rurales et celle des salles d'asile.

Dans tous les congrès, à partir du troisième, fut répété le vœu qu'avait émis celui-ci d'une amélioration de la situation matérielle du corps enseignant. Ce vœu sera certainement exprimé à Rome avec une force nouvelle, et il faut espérer que cette fois il sera entendu.

— Aux récentes conférences pédagogiques de Cagliari, les inspecteurs scolaires ont fait des révélations peu réjouissantes sur l'état des écoles dans l'île de Sardaigne. L'un d'eux a dit que dans son arrondissement, sur une soixantaine de communes, il y en a une vingtaine où il n'a pas encore été possible d'obtenir le moindre résultat, parce que les maires sont illettrés et hostiles à l'instruction. La plupart des instituteurs sont tout à fait insuffisants et n'ont aucune connaissance des méthodes modernes. Un cours normal pour l'enseignement de la gymnastique a été ouvert à Cagliari ; mais les instituteurs en général ne s'y sont pas fait inscrire, tant par indifférence que par défaut de ressources pécuniaires pour faire face aux frais de déplacement. En somme, la situation est déplorable.

Suisse. — Le secrétaire du département d'Éducation du canton de Zurich, M. Grob, a publié un rapport sur l'état de l'instruction primaire en Suisse, d'après les documents officiels parus en 1878. Le nombre total des élèves des écoles primaires était cette année-là de 429,689; celui des membres du personnel enseignant, de 7,963 ; sur ce dernier chiffre, il y avait 1,747 institutrices. Dans les petits cantons catholiques, tels que Uri, Zug, Schwytz, Unterwald, l'élément congréganiste a gagné du terrain pendant ces dernières

années; le nombre des institutrices congréganistes a augmenté d'un quart environ.

— Au Congrès des instituteurs suisses à Soleure, un conseiller fédéral, M. Schenck, qui se trouvait au banquet final, a parlé, dans un toast humoristique, de l'article 27 de la constitution fédérale, sur lequel les partisans d'une loi sur l'instruction primaire, applicable à toute la Confédération, fondent leurs espérances (1). Voici en quels termes il s'est exprimé :

« Un membre du Conseil fédéral suisse ne peut guère se dispenser, lorsqu'il se trouve dans une réunion d'instituteurs suisses, de rendre compte à ceux qui l'entourent de l'état de santé de l'article 27, dont la paternité appartient à la Société suisse des instituteurs. Le pauvre garçon est encore assez chétif. C'est naturel, car il est venu au monde dans des conditions bien difficiles. Il est resté anémique, atteint de rachitisme, et il ne traîne qu'une existence languissante. Malgré son costume rouge et blanc, il arrive souvent que l'une ou l'autre de ses vingt-cinq tantes le brusque et le maltraite. Il lui faut donc les plus grands soins et beaucoup de ménagements, si l'on veut le conserver et faire un jour quelque chose de lui. La force n'y servirait guère; il faut surtout de la patience. Le Conseil fédéral, en fidèle parrain, fera toujours son possible pour que l'enfant prospère et se porte bien. Quant au congrès de la Société des instituteurs, puisque l'article 27 lui doit la naissance, il ne peut faire moins que de boire à sa santé. »

C'est là une manière spirituelle de faire entendre au corps enseignant suisse que la loi fédérale sur l'instruction primaire est renvoyée aux calendes grecques.

(1) Cet article 27 est ainsi conçu : « Les cantons pourvoient à l'instruction primaire, qui doit être suffisante, et placée exclusivement sous la direction de l'autorité civile. Elle est obligatoire et, dans les écoles publiques, gratuite. Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions, sans qu'ils aient à souffrir d'aucune façon dans leur liberté de conscience ou de croyance.

» *La Confédération prendra les mesures nécessaires contre les cantons qui ne satisferaient pas à ces obligations.* »

L'Éditeur-Gérant : CH. DELAGRAVE.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie
RUE BERGÈRE, 20. A PARIS. — 18808-0.

COMMENT GERTRUDE INSTRUIT SES ENFANTS

(Suite) (1).

Dans tout le cours de ces expériences, les principes de ma méthode se déroulèrent et se précisèrent peu à peu dans mon esprit, et je vis de jour en jour plus clairement qu'il ne s'agit pas de raisonner avec les petits enfants, mais que, pour développer leur intelligence, il faut s'en tenir aux points suivants :

1° Étendre graduellement le cercle de leurs intuitions;

2° Graver dans leur mémoire, en caractères nets, clairs et distincts, les intuitions dont ils ont conscience ;

3° Leur apprendre un langage qui embrasse toutes les notions que la nature et l'art leur ont déjà fournies, et même une partie de celles qu'ils doivent encore leur fournir.

En même temps que ces trois règles se dessinaient chaque jour plus nettement à mes yeux, insensiblement j'acquérais aussi la ferme conviction :

1° De la nécessité des livres d'intuition pour la première enfance ;

2° De la nécessité, pour ces livres, d'un mode d'exposition sûr et précis;

(1) Voir les numéros de juillet et août 1880. — C'est par erreur que le titre donné dans ces numéros porte *Léonard et Gertrude*. Ce titre appartient à un autre livre de Pestalozzi, absolument distinct de celui traduit par M. le docteur E. Darin.

3° De la nécessité d'amener les enfants, en prenant pour guides ces livres et leur mode d'exposition, à faire connaissance et à se familiariser avec les noms et avec les mots, avant même de commencer à épeler.

C'est un avantage inestimable pour eux de posséder de bonne heure et couramment un vocabulaire étendu. Une fois qu'ils connaissent bien les noms et qu'ils les ont bien gravés dans leur mémoire, ils n'oublient plus les choses, et une nomenclature fondée sur l'exactitude et sur la vérité fortifie et entretient en eux le souvenir des rapports réels qui existent entre les objets. Les bénéfices qu'ils en retirent sont progressifs. Mais n'allez jamais vous figurer qu'une étude soit inutile à l'enfant, parce qu'il ne comprend pas tout ce qu'elle embrasse. S'il s'est approprié, grâce à l'A, B, C et tout en l'apprenant, une grande partie des termes d'une nomenclature scientifique, il jouit évidemment du même avantage que possède, sans quitter sa chambre, un enfant élevé dans une grande maison de commerce et qui, dès le berceau, fait chaque jour connaissance avec les noms d'une infinité d'objets.

Le philanthrope Fischer, qui poursuivait le même but que moi, a assisté dès le commencement au développement de ma méthode, et il lui a rendu justice, bien qu'elle différât sensiblement de sa propre manière de voir et de ses propres idées. La lettre qu'il a écrite à Steinmüller (1) au sujet de mes expériences, est intéressante au point de vue

---

(1) Steinmüller partageait les idées de Fischer et de Pestalozzi et rêvait, comme eux, la réforme de l'enseignement. Il était alors à Gaïs, canton d'Appenzell, où Hermann Krüsi était instituteur. C'est à sa recommandation que Krüsi fut appelé à Berthoud et devint le collaborateur de Pestalozzi. — Steinmüller était alors sur le point de fonder son école normale, qui cessa d'exister à son départ de Gaïs en 1805, mais qui fut réouverte en 1833, sous la direction de Krüsi.

de l'étude de cette question à cette époque. Je la donne ici, en l'accompagnant de quelques remarques :

« *Pour apprécier les entreprises pédagogiques de Pestalozzi, il faut surtout connaître la base psychologique sur laquelle repose son système. Elle est, à coupsûr, d'une solidité à toute épreuve, bien que la façade de l'édifice présente encore en grand nombre des inégalités et des défauts de proportion. Beaucoup de ces défectuosités s'expliquent par la méthode empirico-psychologique de l'auteur, par les circonstances extérieures et les incidents de sa vie, par ses essais et par ses recherches. On s'imaginerait difficilement quelle ardeur infatigable il apporte à l'expérimentation ; et comme, à l'exception de quelques idées maîtresses, ses théories suivent plutôt qu'elles ne précèdent ses expériences, il est obligé de multiplier celles-ci ; mais aussi les résultats y gagnent en certitude. Seulement, pour introduire ces résultats dans la pratique, c'est-à-dire pour les adapter aux préjugés, aux situations et aux exigences des hommes, Pestalozzi a besoin d'un collaborateur à l'esprit large et libéral et partageant ses idées, qui l'aide à donner à ses vues des formes bien arrêtées ; sinon il lui faudra beaucoup de temps et de tâtonnements pour les découvrir lui-même et donner, pour ainsi dire, un corps à l'esprit qui l'anime. Les principes sur lesquels s'appuie sa méthode sont à peu près les suivants.* »

Les cinq propositions qui suivent, et que Fischer appelle les principes de ma méthode, ne sont autre chose que des vues isolées, empruntées à mes expériences d'enseignement; en tant que principes, elles sont subordonnées aux vues fondamentales qui me les ont inspirées.

En outre, Fischer ne dit rien de la première des considérations qui m'ont guidé, c'est-à-dire de ma préoccupation de remédier aux vices de l'enseignement usuel,

principalement dans les écoles primaires, et de chercher des procédés moins défectueux.

« 1° IL VEUT DONNER A L'ESPRIT UNE CULTURE INTENSIVE ET NON PAS SIMPLEMENT EXTENSIVE, LE FORTIFIER ET NON PAS SEULEMENT LE MEUBLER.

« *Il espère obtenir ce résultat par différents moyens. C'est ainsi qu'il a imaginé de prononcer devant les enfants, a haute voix et à plusieurs reprises, des mots, des définitions des phrases ou de longues périodes, qu'il leur fait ensuite répéter. Le but de ces leçons, en dehors du but spécial et déterminé de chacune d'elles, c'est de former leur organe et d'exercer leur attention et leur mémoire. Il part du même principe pour les laisser, pendant ces exercices de prononciation, dessiner ce qu'ils veulent ou tracer des lettres sur leurs ardoises.* »

Je leur faisais dessiner déjà, de préférence, des lignes, des angles et des arcs et leur en faisais apprendre par cœur les définitions. Quant aux règles pour l'enseignement de l'écriture, je cherchais à les tirer de ce principe d'expérience, que les enfants sont aptes à se rendre compte des proportions et à manier le crayon d'ardoise plusieurs années avant d'être capables de manier la plume et de tracer de petits caractères.

« *Enfin, il distribue à ses élèves de minces feuillets de corne transparente, sur lesquels sont gravées des lignes et des lettres ; ces tablettes sont des modèles, dont les écoliers se servent d'autant plus aisément qu'ils peuvent les appliquer sur les figures dessinées par eux et, grâce à la transparence, établir exactement la comparaison. — Ils ont toujours une double occupation dans le même moment : préparation aux mille travaux et aux mille circonstances de la vie où l'attention doit pouvoir se partager sans s'éparpiller. Il y a des*

écoles industrielles qui sont entièrement fondées sur le développement de cette aptitude. »

J'avais déjà fait à ce sujet, il y a trente ans (1), des essais qui m'avaient donné les résultats les plus décisifs. Des enfants étaient arrivés à faire, tout en filant, des calculs que je ne pouvais suivre que sur le papier. Tout dépend de la forme psychologique donnée à l'enseignement. Il faut que l'enfant soit complétement maître du travail manuel dont il s'occupe pendant la leçon, et, de même, la leçon qu'il apprend, tout en travaillant de ses mains, ne doit jamais être qu'une légère addition à ce qu'il sait déjà.

« 2° IL RATTACHE TOUT SON ENSEIGNEMENT A L'ÉTUDE DU LANGAGE. »

Cette proposition serait plus exacte, ainsi énoncée : *Il place le langage, à côté de l'observation réelle de la nature, au premier rang des moyens de connaissance que possède l'espèce humaine*. Pour justifier cette opinion, je pars de ce principe : le bon sens exige que l'enfant apprenne à parler avant d'apprendre à lire. Mais j'ai rattaché également l'art d'apprendre aux enfants à parler aux notions intuitives que leur donne la nature et à celles que l'éducation doit aussi leur fournir.

« *Le langage, en effet, garde en dépôt les résultats de tous les progrès de l'humanité ; il ne s'agit que d'y suivre les traces de ces progrès à l'aide de la psychologie.* »

Le fil qui doit servir de guide dans cette recherche psychologique, c'est le caractère de l'évolution même du langage. Le sauvage dénomme d'abord l'objet, puis il le qualifie et enfin le rapproche des autres, mais le plus simplement du monde, et ce n'est que tardivement qu'il

(1) A Neuhof, avec les petits mendiants qu'il y avait recueillis.

arrive à déterminer en détail, au moyen des terminaisons et des alliances de mots, les conditions variables de cet objet selon le temps et les circonstances. C'est en m'inspirant de ces vues que j'essayerai de donner satisfaction au vœu de Fischer sur la recherche psychologique du chemin suivi par le langage ; mais je me propose d'écrire un chapitre intitulé *Langage*, où j'entrerai dans de plus grands développements.

« *Il ne raisonne pas avec les enfants, tant qu'il ne leur a pas fourni une provision de mots et de locutions, qu'ils apprennent à mettre à leur place, à composer et à décomposer. C'est pourquoi il meuble leur mémoire d'explications simples sur des objets matériels et leur apprend à décrire ce qui les entoure, à se demander compte de leurs perceptions et à s'en rendre maîtres, tout en prenant une idée nette de celles qui étaient entrées déjà dans leur esprit.* »

Voici mon sentiment sur ce point : pour apprendre aux enfants à raisonner et pour les mettre à même de devenir capables de penser par eux-mêmes, il faut les empêcher autant que possible d'ouvrir la bouche à tort et à travers et de prendre l'habitude de se prononcer sur des questions qu'ils ne connaissent que superficiellement. Je crois que le moment où l'on étudie n'est pas le moment de juger, que ce dernier commence seulement à l'instant où l'on a fini d'étudier, et où l'on a mûri les raisons qui permettent et qui donnent le droit de porter un jugement. Je crois aussi qu'un jugement ne peut être que l'expression de la conviction intime de celui qui le prononce et doit sortir, en quelque sorte, de la connaissance complète de tous les motifs, aussi mûr et aussi parfait que le noyau arrivé à maturité et qui, de lui-même, librement et sans violence, s'échappe entier de son enveloppe.

« *Il leur enseigne des procédés mécaniques de diction et un certain rythme dans la parole, tout en les occupant à des exercices faciles de déclinaison.* »

Ces exercices se bornaient simplement à des descriptions d'objets matériels qu'il connaissaient.

« *La sincérité de leurs impressions gagne singulièrement à cette méthode, et lorsque, par de nombreux exemples, ils ont appris à connaître et à employer certaines formes descriptives, ils y rapportent dans la suite mille sujets qui se présentent d'eux-mêmes et ils impriment à leurs explications et à leurs descriptions un caractère de précision matérielle.* »

Aujourd'hui, c'est dans l'étude des nombres, des proportions et du langage que je cherche des principes élémentaires et généraux qui me permettent d'atteindre ce résultat.

« 3° IL CHERCHE A FOURNIR A L'ESPRIT, POUR TOUTES SES OPÉRATIONS, DES DONNÉES, DES FORMULES OU RUBRIQUES, OU BIEN DES IDÉES MÈRES. »

C'est-à-dire : il cherche, dans tout l'ensemble du domaine de l'art et de la nature, les points fondamentaux, les manières de voir, les faits, qui, par leur netteté et leur généralité, peuvent être utilisés fructueusement pour faciliter la connaissance raisonnée d'un grand nombre de sujets qui en dépendent ou qui s'y rattachent. C'est ainsi qu'il indique aux enfants des *données* qui attirent leur attention sur des sujets semblables et qu'il leur *formule* des séries d'idées analogues qui, bien précises, leur permettent de séparer les séries entières des objets eux-mêmes et de les concevoir nettement en observant les caractères distinctifs.

« *Les données, tout en étant présentées éparses et sans*

ordre à l'enfant, se déduisent cependant les unes des autres. Ce sont des notions qui se prêtent un mutuel appui et qui, par cela même qu'elles demandent à être complétées les unes par les autres et que leur rapprochement est facilité, inspirent à l'esprit le désir de pousser plus loin ses recherches. Les rubriques servent à classer les notions à mesure qu'elles sont recueillies: elles mettent de l'ordre dans ce chaos et constituent, en quelque sorte, un casier qui excite encore le zèle de l'enfant à remplir les divers compartiments dont il est composé. Elles consistent en indications générales sur la géographie, l'histoire naturelle, la technologie, etc. Ajoutons que l'analogie, qui préside au choix des formules, vient encore en aide à la mémoire. Les idées mères se trouvent dans certains problèmes qui constituent ou peuvent constituer la matière de connaissances complètes. Lorsque tous les termes de ces problèmes ont été analysés, qu'ils sont clairement posés, en tenant compte des données que l'élève possède ou peut trouver facilement, et qu'ils servent à des exercices d'observation, l'intelligence de l'enfant travaille sans relâche à les résoudre. Cette simple question: Quelles sont, dans les trois règnes de la nature, les substances que l'homme peut utiliser pour se vêtir? donne un exemple de la marche à suivre. L'enfant examinera, interrogera à ce point de vue tout ce qui lui semblera de nature à contribuer à la solution de ce problème technologique. De cette façon, il édifie lui-même le savoir qu'il doit acquérir. Il faut, à la vérité, qu'on lui procure, par tous les moyens possibles, les matériaux nécessaires. — Aux idées-mères appartiennent également les sentences, qui sont d'abord confiées simplement à la mémoire comme des maximes pratiques; leur portée, leurs applications et leurs conséquences se dégagent peu à peu; elles se gravent ainsi

bien plus profondément dans l'esprit, et leur vérité n'en est que mieux démontrée.

« 4° IL VEUT SIMPLIFIER LE MÉCANISME DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'ÉTUDE (1).

« *Les notions qu'il admet dans ses livres d'enseignement, et qu'il veut communiquer par eux à l'enfance, doivent être assez simples pour que toutes les mères et, plus tard, tous les instituteurs soient capables, étant donné un minimum d'aptitude, de les comprendre, de les énoncer, de les expliquer et de les grouper. Sa grande ambition est de rendre intéressante et agréable pour les mères la première éducation de leurs enfants, en leur facilitant l'enseignement du langage et de la lecture ; il veut ainsi arriver graduellement, comme il le dit lui-même, à supprimer l'école élémentaire et à la remplacer par une meilleure éducation dans la famille. Et c'est pour cette raison qu'il se propose, aussitôt ses livres imprimés, d'instituer des expériences avec des mères de famille. Espérons que le gouvernement lui prêtera son concours en votant quelques modestes primes.* »

Je n'ignore pas les difficultés que je rencontrerai sur ce point. Les mères, c'est le cri général, ne se laisseront pas persuader ; des femmes de ménage qui nettoient, blanchissent, cousent, tricotent ne voudront pas ajouter une nouvelle tâche à toutes leurs occupations. A quoi je réponds à mon tour qu'il s'agit, non pas d'un travail, mais d'une récréation, non pas d'une perte de temps pour les femmes,

(1) Incontestablement les impressions que l'étude a pour but de communiquer à l'esprit humain ne lui sont pas également accessibles sous toutes les formes où elles lui sont offertes. L'art de découvrir les formes les plus propres à stimuler notre activité intellectuelle constitue le mécanisme de cette méthode d'enseignement, que tout instituteur doit demander à la libre nature et qu'il doit apprendre d'elle pour remplir utilement sa mission. (*Note de Pestalozzi.*)

mais d'un moyen de combler le vide de mille moments qui leur pèsent. On se désintéresse de la question, et l'on objecte toujours : Elles ne voudront pas ! — En 1519, le P. Boniface disait aussi au bon Zwingli (1) : « Non, jamais les mères ne liront la Bible avec leurs enfants ! jamais elles ne feront avec eux tous les jours leurs prières du matin et du soir ! » En 1522 cependant, il reconnaissait qu'il s'était trompé et disait au même Zwingli : « Je ne l'aurais pas cru ! » — Je suis sûr de ma méthode, et j'ai la certitude que, d'ici à l'année 1803, il se trouvera par-ci, par-là, quelque nouveau P. Boniface qui tiendra, sur le sujet qui nous occupe, le même langage que tenait l'ancien en 1522. Je puis bien attendre : on y viendra.

« 5° *Le cinquième principe découle du quatrième :* IL VEUT POPULARISER LA SCIENCE. »

C'est-à-dire : il veut chercher à atteindre, d'une manière générale, le degré de lumières et de force intellectuelle dont tous les hommes ont besoin pour mener une vie sage et indépendante. Mon but, assurément, n'est pas de donner l'instruction pour l'instruction elle-même et d'en faire un jouet trompeur entre les mains du pauvre qui demande du pain; je voudrais, au contraire, lui enseigner les premiers éléments de la vérité et de la sagesse, et le délivrer ainsi du danger d'être le misérable jouet de sa propre ignorance et de l'habileté des autres.

« *Ce résultat sera obtenu par la création de livres d'enseignement qui renferment déjà les principes essentiels de la science, présentés en des termes et dans des phrases bien choisis, et qui fournissent, en quelque sorte, les*

(1) C'est le fameux réformateur, précurseur de Calvin ; né en 1484 à Wildhaus, canton de Saint-Gall, il fut tué, en 1531, à la bataille de Cappel, où ses partisans furent battus par les catholiques.

blocs de pierre dont l'assemblage formera facilement plus tard la voûte de l'édifice. »

J'aimerais mieux dire : ce résultat sera surtout obtenu par la simplification des premières études et par la conquête progressive et sans lacunes de tout ce qui peut enrichir les connaissances individuelles de chacun de nous. Quant aux livres, ils ne doivent être qu'un moyen artificiel de rattacher chacune des branches de l'enseignement au développement qu'elle reçoit elle-même de la nature, dans toutes les conditions et dans toutes les circonstances où se trouvent les hommes. Ils ne doivent être qu'un moyen artificiel de préparer les forces qui sont nécessaires à l'homme pour utiliser sûrement le concours que la nature elle-même apporte à son développement dans tous les ordres de connaissances.

« *On y arrivera encore en fragmentant les livres d'enseignement et en les vendant à bas prix. Ces livres seront courts et complets ; ils s'enchaîneront et se feront suite les uns aux autres, et leur ensemble formera un tout ; mais, en même temps, chacun d'eux aura son existence propre et pourra être publié séparément. Dans le même but, des cartes géographiques, des figures de géométrie, etc., seront multipliées par la gravure et vendues aux plus bas prix possibles. Le produit de ces publications, déduction faite des frais, est destiné par Pestalozzi au perfectionnement de l'œuvre qu'il a entreprise, c'est-à-dire à la mise en pratique de sa méthode par la fondation d'un institut, d'une école ou d'une maison d'orphelins.* »

Fischer va trop loin. Il m'est impossible d'abandonner entièrement au public, en déduisant simplement les frais d'impression, le produit d'ouvrages qui sont le résultat de toute ma vie et auxquels j'ai consacré mes économies.

Cependant, malgré les sacrifices de tous genres que j'ai déjà faits jusqu'à présent pour la réalisation de mes idées, j'accepte encore, à la condition que le gouvernement ou des particuliers me donnent les moyens de fonder une maison d'orphelins établie suivant mes principes, de continuer jusqu'à ma mort à me priver pour mon œuvre de la plus grande partie du produit de mes ouvrages scolaires, sans parler de mon temps et de mes forces, que j'y dévoue tout entiers.

« *Ce qu'il veut obtenir avant tout, dans l'enseignement de l'école, c'est que l'instituteur doué d'un minimum de capacité non seulement n'exerce plus une action nuisible, mais fasse lui-même des progrès dans la direction indiquée.* »

C'est là un point essentiel. Je crois qu'il ne faut pas songer à obtenir, en général, un seul progrès dans l'instruction du peuple, aussi longtemps qu'on n'aura pas trouvé des formes d'enseignement qui fassent de l'instituteur, au moins jusqu'à l'achèvement des études élémentaires, le simple instrument mécanique d'une méthode qui doive ses résultats à la nature de ses procédés, et non à l'habileté de celui qui la pratique. Je mets en fait qu'un livre scolaire n'a de valeur qu'autant qu'il peut être employé par un maître sans instruction aussi bien que par un maître instruit. Son principal mérite doit consister à être composé de telle façon que le professeur, ou même la mère, trouve en lui un guide et un appui suffisants pour avoir toujours un pas d'avance sur l'enfant dans l'évolution progressive qui est le but de l'éducation. C'est tout ce qu'il faut, et, pendant des siècles encore, vous ne pourrez faire davantage pour la masse des instituteurs. Mais on bâtit des châteaux en Espagne, on fait parade de grands sentiments de raison et d'indépendance qui n'existent que sur le papier et dont nos

salles de classe actuelles sont plus dépourvues que les établis des tailleurs ou les métiers des tisserands. Cependant il n'y a pas de profession où l'on se paie de mots autant que dans celle d'instituteur ; calculez depuis combien de temps déjà durent ces illusions, et vous serez frappé de leur rapport avec les causes qui les produisent.

« *Il faut enfin arriver, dans cette voie, aux résultats suivants : donner la même instruction à beaucoup d'enfants à la fois, éveiller leur émulation, faciliter l'échange mutuel des connaissances acquises, éviter ou abréger les détours qu'on a pris jusqu'ici pour enrichir la mémoire et, dans ce but, employer d'autres procédés, tirer parti, par exemple, de l'analogie des sujets, du classement méthodique, exciter l'attention des écoliers par la récitation à haute voix et autres exercices.* »

Telle est l'opinion que Fischer était arrivé à concevoir de ma méthode. Tous les termes de sa lettre indiquent un noble caractère, qui rend hommage à la Vérité, même quand elle lui apparaît en robe de nuit et enveloppée encore d'obscurité. La vue de mes orphelins, à Stanz, l'avait transporté, et, depuis le jour où il avait reçu cette impression, il suivait toutes mes entreprises avec un véritable intérêt.

Il est mort avant d'avoir vu mes espérances acquérir un degré de maturité qui lui aurait permis d'y découvrir plus qu'il n'y a trouvé. De sa mort date une nouvelle période de mon existence.

PESTALOZZI.

Traduit par le Dr E. DARIN, *licencié ès lettres.*

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES FILLES

(Suite) (1).

Canton de VAUD. — Les jeunes filles reçoivent l'instruction secondaire dans les *écoles secondaires* et dans 13 *écoles supérieures*, qui, pour la plupart, sont annexées aux collèges communaux des garçons. Il existe en outre 4 *collèges* qui donnent l'enseignement commun aux garçons et aux filles.

1° L'établissement des *écoles secondaires* est facultatif pour les communes. Le nombre relativement considérable de collèges communaux (19) explique pourquoi le canton ne possède encore que 3 écoles secondaires. L'admission n'y est gratuite que pour les enfants pauvres; pour les autres, le taux de la rétribution est fixé par la municipalité, sauf approbation du département de l'instruction. Ces écoles ont deux classes; leur programme comprend: la religion, la langue française, la langue allemande, l'écriture, le dessin, l'arithmétique, les éléments d'algèbre et de géométrie, l'histoire nationale, un aperçu d'histoire générale, l'instruction civique, la géographie, les sciences physiques et naturelles appliquées à l'agriculture et à l'industrie, la tenue des livres, la musique et la gymnastique; — en outre, pour les filles, les ouvrages à l'aiguille et l'économie domestique.

2° Les *écoles supérieures de jeunes filles* sont fondées par les communes; l'État fournit une subvention équivalant au tiers du traitement du personnel enseignant. Les écoles supérieures de filles peuvent être tout à fait séparées

---

(1) Voir les numéros de juillet et octobre 1880.

ou, comme nous l'avons dit, être réunies aux collèges communaux avec le même directeur et les mêmes maîtres. En règle générale, les classes des garçons doivent être séparées de celles des filles; celles-ci cependant peuvent être appelées à suivre avec les garçons la section industrielle.

Ces établissements n'ont ni programme ni règlement uniformes. Dans la pensée que chaque école devait répondre aux besoins de la population au milieu de laquelle elle serait créée, on a laissé à chaque commune le soin de régler les détails du programme d'enseignement. On en a seulement jeté les bases, analogues à celles que nous venons de trouver dans les écoles secondaires, sauf l'adjonction de la langue anglaise. Ces écoles ont, en général, de 3 à 4 classes, et les élèves n'y sont reçues qu'à l'âge de 12 ans. La rétribution scolaire est en moyenne de 40 à 50 francs par an; les autorités communales peuvent en faire la remise totale ou partielle à certaines familles.

Canton de BALE-VILLE. — La ville de Bâle possède deux *écoles secondaires* et une *école supérieure*, où les filles peuvent continuer leurs études à la sortie des écoles primaires. Les écoles secondaires ont 3 classes; elles donnent une instruction pratique moins développée que celle de l'école supérieure, où l'enseignement est plus étendu : dans cette dernière les cours embrassent 5 classes et peuvent comprendre en outre une *classe de perfectionnement*.

D'ailleurs, pour ne pas nous répéter, nous dirons que le programme suivi est le même que celui des établissements de même nature du canton de Vaud. Un point cependant à relever : l'enseignement religieux, aux termes de la loi, n'est pas obligatoire; la jeune fille

en est dispensée quand les parents le demandent. La rétribution scolaire est de 4 francs par mois pour l'école supérieure, de 1 franc pour les écoles secondaires. Cette règle est tempérée par la disposition en vertu de laquelle les parents dont les enfants suivent le cours des écoles publiques ne doivent l'écolage que pour l'aîné ; il n'est perçu pour le second que moitié de la rétribution, elle n'est pas exigée pour les suivants.

*Canton d'*ARGOVIE. — A côté des écoles primaires, les communes peuvent établir des *écoles de district*, qui comprennent 4 cours consécutifs, chacun d'une année. Les garçons y sont admis à l'âge de 11 ans révolus, et les filles peuvent en suivre les cours. Trois villes du canton : Aarau, Lenzburg et Baden, ont des *écoles de district*, spécialement affectées à l'enseignement des jeunes filles. La ville d'Aarau a, de plus, pour elles un établissement qui est à la fois une institution d'enseignement secondaire et une école normale.

Nous venons de résumer, avec M. Camille Sée, la législation qui régit l'enseignement secondaire des jeunes filles dans les cantons les plus importants de la Suisse. Les autres cantons sont également pourvus d'établissements analogues.

Le *canton de* LUCERNE possède des écoles de district dont le nombre et la répartition sont déterminés par le conseil d'État. En principe, ces écoles reçoivent les enfants des deux sexes ; là où les circonstances empêchent l'admission des jeunes filles, les communes peuvent établir pour elles des écoles de district spéciales. Les enfants des communes réunies pour l'entretien de l'école de district y sont reçus

gratuitement; d'autres élèves peuvent être astreints à payer une rétribution scolaire variable. Ces écoles sont ouvertes six mois ou toute l'année, et comprennent 2 ou 3 classes. Leur programme comprend les matières suivantes : religion, langue allemande, langue française (facultative), arithmétique, tenue des livres, histoire, géographie, dessin, chant, travaux manuels, économie domestique.

Comme dans les écoles primaires, les maîtres doivent suivre, pour l'enseignement religieux, les instructions des curés.

Dans le *canton de* Schwitz, les écoles sont en général mixtes; toutefois, on doit chercher à séparer l'instruction par sexes au moins dans la classe supérieure. Le canton possède une école secondaire, dont l'enseignement ne diffère pas sensiblement de celui que nous avons rencontré dans les autres établissements du même genre.

Le *canton de* Glaris possède aussi des écoles secondaires, où sont admis les enfants qui ont passé 6 ans à l'école primaire. Nous retrouvons des établissements de même nature dans les cantons *de* Zug, Fribourg, Soleure, Bale-campagne. Dans ce dernier, l'administration ne se contente pas seulement de rendre l'enseignement gratuit ; les enfants qui sont éloignés de plus d'une lieue de l'école reçoivent, pour leur nourriture, une indemnité de 0 fr. 71 c. par jour. Signalons encore, comme possédant de semblables écoles, le canton de Schaffouse ; les deux *cantons d'*Appenzell, ceux de Saint-Gall, des Grisons, de Thurgovie, qui est divisé en 23 cercles scolaires ; le Tessin, qui impose à chaque district l'obligation d'entretenir une école semblable où les filles sont admises moyennant 5 francs par

an, et dans laquelle l'étude de la langue italienne est obligatoire ; et le VALAIS.

La durée des cours de ces établissements est presque partout de 3 années ; dans quelques-uns, elle est réduite à 2 ans.

3° *Allemagne.* — Il existe dans presque tous les États de l'Allemagne des écoles publiques destinées à l'enseignement secondaire des jeunes filles.

Le royaume de SAXE, qui occupe le premier rang en Allemagne dans le domaine de l'instruction, a, depuis 1873, organisé l'enseignement secondaire des filles. La loi du 26 avril 1873 prescrit (art. 15) : « L'autorité scolaire a la faculté d'ériger les écoles de perfectionnement pour les filles qui quittent l'école populaire élémentaire, et d'en rendre la fréquentation obligatoire pendant 2 ans. » Ces établissements ne reçoivent que des externes. Il existe, en outre, 7 écoles secondaires dont la durée des études est de 10 ans, et où les jeunes filles sont admises à l'âge de 6 ans. Ces écoles ont à leur tête des directeurs ou des directrices. L'enseignement y est donné indifféremment par des maîtres ou par des maîtresses. Le régime suivi est l'internat. Le programme d'études comprend la religion, la leçon de choses, l'allemand, le français, l'anglais, la littérature, la géographie, l'histoire, les sciences mathématiques et naturelles, la mythologie, la pédagogie, la calligraphie, les ouvrages à l'aiguille, le dessin, le chant, la gymnastique.

En PRUSSE, outre de nombreuses écoles qui, pour les jeunes filles, correspondent à nos écoles primaires supé-

rieures, il existe des *hœheren Mœdchenschulen*, où les jeunes filles reçoivent l'enseignement secondaire proprement dit. Ces écoles, au nombre de 182, sont à la charge des communes, sauf 4 qui sont entretenues par l'État. Les communes sont d'ailleurs aidées à supporter cette dépense par des subventions plus ou moins fortes de l'État. Les écoles sont en principe réservées aux jeunes filles. Il en est néanmoins dont les classes élémentaires sont mixtes.

Le programme est plus ou moins étendu suivant, les établissements. Voici la liste des matières enseignées dans la *Luisen-Schule* (établissement qui reçoit plus de 800 jeunes filles, a été fondé en 1838 par la ville de Berlin) : la religion, les leçons de choses, la diction, les langues allemande, française, anglaise, italienne ; la géographie, l'histoire, l'arithmétique, les sciences naturelles, la calligraphie, le dessin, les ouvrages à l'aiguille, le chant, la gymnastique.

Ces matières sont réparties en neuf classes comprenant chacune deux divisions. A Berlin même, nous trouvons, établies à peu près dans les mêmes conditions, la *Victoria-Schule*, dont les cours sont suivis par près de 1,000 jeunes filles; la *Sophien-Schule*, qui en reçoit environ 500.

Le gouvernement de la BAVIÈRE a créé lui-même, pour assurer l'enseignement secondaire des jeunes filles, plusieurs établissements : l'École royale fondée par Maximilien-Joseph à Munich *(das Kgl. Max-Joseph-Stift)*; la maison d'éducation dite *weibliche Erziehungs-Institut der englischen Frœulein*, à Nymphenbourg ; l'École d'Aschaffenbourg, qui est à la fois une école secondaire de jeunes filles et une école normale d'institutrices *(die hœhere weibliche Bildungsanstalt... zugleich Lehrerinnen-Seminar)*.

L'école Maximilien-Joseph correspond à peu près à notre institution de la maison de la Légion d'honneur ; elle ne

reçoit que les jeunes filles appartenant aux familles nobles ou à celles des hauts fonctionnaires civils et militaires. Le programme d'enseignement comprend : la religion, l'allemand, le français, l'anglais, l'italien, la littérature, l'histoire, la géographie, l'arithmétique, l'histoire naturelle, la physique, la calligraphie, le dessin, le piano, le chant, la danse, la gymnastique.

L'école secondaire de Nymphenbourg diffère de la précédente en ce que les élèves qui y sont admises doivent appartenir exclusivement à la religion catholique, tandis que celle de Maximilien-Joseph est ouverte aux jeunes filles appartenant à tous les cultes. Les matières enseignées à Nymphenbourg sont à peu près les mêmes; nous constatons seulement la suppression de la littérature et de la gymnastique, et l'introduction de deux nouveaux cours: la pédagogie et les travaux à l'aiguille.

L'école d'Aschaffenbourg comprend, avons-nous dit, une école secondaire et une école normale d'institutrices. A l'école secondaire on enseigne la religion, l'allemand, le français, l'anglais, l'histoire, la géographie, l'arithmétique, la physique, l'histoire naturelle, la calligraphie, les travaux à l'aiguille, le dessin, le chant, le piano et le violon. L'anglais et le violon sont facultatifs. Le cours de l'école normale comprend en outre la géométrie et la pédagogie.

Ces trois établissements reçoivent des externes et des internes; l'État a créé pour ces dernières un certain nombre de bourses.

Il existe, outre ces maisons d'éducation de l'État, un certain nombre d'écoles secondaires, fondées et entretenues par les villes, qui n'admettent que des jeunes filles externes. Leurs statuts et leurs programmes varient suivant les loca-

lités; quelques-unes servent en même temps d'école normale. La direction en est confiée tantôt à des directeurs, tantôt à des directrices ; l'enseignement est confié à la fois à des instituteurs et à des institutrices.

Comme les autres États de l'Allemagne, le WURTEMBERG possède des écoles de perfectionnement dont la fréquentation est obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans, au même titre que les écoles primaires; mais il ne s'agit là que de cours qui se tiennent le dimanche et le soir. C'est donc une institution semblable à celle de nos cours d'adultes.

Un règlement du 3 décembre 1853 prescrit de transformer, partout où la chose est possible, ces écoles du soir et du dimanche en *écoles d'adultes professionnelles*, et aujourd'hui cette œuvre est pleine de vie. Les jeunes filles y apprennent la tenue des livres, la correspondance commerciale et industrielle, le dessin et la peinture ; beaucoup s'y préparent au service des télégraphes, postes et chemins de fer. On organisait ainsi, il est facile de le comprendre, une institution appelée à rendre les plus grands services aux jeunes filles de la classe populaire. Aussi, à la fin de l'année scolaire 1871-72, ce pays, qui n'a environ que 1,800,000 habitants, possédait 155 écoles professionnelles d'adultes, fréquentées par 9,763 élèves.

Cet enseignement, quelque utile qu'il pût être, ne répondait pas cependant aux besoins intellectuels des jeunes filles appartenant aux classes plus élevées de la société. Ce n'est qu'en 1877 que le gouvernement a pris des dispositions pour y satisfaire. Une décision ministérielle du 17 juillet 1877 prescrit l'établissement de *hœheren Tœchterschulen*, qui donnent l'enseignement secondaire aux jeunes filles jusqu'à l'âge de 16 ans. Voici, d'après cet acte, le programme

suivi : la religion (y compris l'histoire ecclésiastique), la langue et la littérature allemandes, la langue française, la langue anglaise, l'arithmétique, les sciences naturelles, comprenant l'histoire naturelle, les parties les plus importantes de la physique et de la chimie, l'hygiène, la géographie, la calligraphie, le dessin, les travaux à l'aiguille, le chant et la gymnastique.

Ces écoles ont à leur tête un directeur qui a sous ses ordres un certain nombre d'instituteurs et d'institutrices. Elles sont fondées par les villes ou les particuliers. Elles sont, dans les deux cas et sous certaines conditions, subventionnées par l'État.

Indépendamment de ces écoles, il existe des *hœheren Burgerschulen* ou *écoles moyennes* de jeunes filles, qui correspondent à nos écoles primaires supérieures. Les jeunes filles, en général, y terminent leurs études à 14 ans; l'enseignement y est plus pratique que dans les écoles précédentes et ne comprend pas l'étude des langues vivantes.

Certaines villes du grand-duché de Bade ont organisé pour les jeunes filles quelque chose d'analogue à notre enseignement secondaire. Cet enseignement est donné dans des écoles dites *hœheren Mœdchenschulen*, qui sont à la charge des villes et reçoivent des subventions de l'État, lesquelles s'élèvent ordinairement au tiers de la dépense. Les établissements semblables qui doivent leur création à des associations particulières ont droit, dans les mêmes conditions, au concours de l'État. Le grand-duché possède six *hœheren Mœdchenschulen*, dont quatre ont été créées par les villes (à Baden-Baden, Heidelberg, Carlsruhe, Constance), et deux par des associations religieuses (à Fribourg en Brisgau et Mannheim).

La jeune fille n'y est admise qu'à l'âge de 9 ans. L'enseignement, qui est donné par des instituteurs et des institutrices placés sous les ordres d'un directeur, est, sauf de légères variantes, le même pour toutes les écoles dont nous nous occupons. Leur programme est calqué sur celui indiqué par l'ordonnance du 29 juin 1877, qui comprend la religion, l'allemand, le français, l'anglais, l'histoire, la géographie, les mathématiques, les sciences physiques et naturelles, la calligraphie, le dessin, les travaux à l'aiguille, le chant et la gymnastique.

La durée de l'enseignement est de sept années.

Le grand-duché de SAXE-MEININGEN possède 7 écoles secondaires que suivent les jeunes filles en quittant la classe supérieure des écoles primaires ; ce sont celles de Salzungen, Hildburghausen, Sonneberg, Pæssnach, Saalfeld et les 2 écoles de Meiningen. Les dépenses de ces écoles sont, défalcation faite de la rétribution scolaire, supportées par les communes intéressées.

Les jeunes filles y sont reçues, en général, en qualité d'externes. Quelques-unes d'entre elles, cependant, sont admises à l'internat.

A la tête des écoles se trouvent des directrices, qui ont sous leurs ordres le personnel enseignant, composé d'instituteurs et d'institutrices.

Le programme de l'*institut de Westhoven*, qui constitue à la fois une école secondaire et une école normale, comprend : la religion, l'allemand, le français, l'anglais, la géographie, l'histoire, l'arithmétique, les sciences naturelles, le dessin, le chant, les travaux d'aiguille.

L'école normale d'institutrices (*Lehrerinnen-Seminar*)

comprend trois cours annuels. Pendant la première année, les élèves complètent les études commencées d'après le programme dont nous venons de parler; certains cours, comme ceux d'anglais, de dessin, de chant, sont facultatifs; mais le cours de pédagogie est obligatoire.

Pendant la seconde année, on leur fait, de plus, des leçons spéciales de psychologie, de discipline scolaire, de méthode, etc.; — chaque jeune fille, en outre, est chargée de la surveillance d'une division de l'*institut de Westhoven*. — Ces deux années de cours constituent l'*école de perfectionnement* (*Fortbildungsschule*).

La troisième année est consacrée à l'enseignement *pratique*. Eventuellement, les jeunes filles peuvent être appelées à faire les cours à la place des maîtres.

Dans le grand-duché de Saxe-Weimar, la jeune fille sortant de l'école primaire doit suivre pendant deux ans l'école de perfectionnement, où la durée de l'enseignement est limitée à un maximum de deux cours par semaine pendant le semestre d'hiver. Ces écoles sont à la charge des communes; une rétribution scolaire peut être perçue à cet effet.

Il n'y a pour l'enseignement secondaire proprement dit des jeunes filles que deux écoles: la *hœhere Tœchterschule* de Weimar et celle d'Eisenach.

L'enseignement de la première embrasse la religion et l'histoire ecclésiastique, l'allemand, le français, l'anglais, l'arithmétique, l'histoire naturelle, la physique et l'astronomie, la géographie, l'histoire, l'antiquité classique, la mythologie, la littérature, le chant, le piano, le dessin, les travaux de femme, la gymnastique, la danse. — A Eisenach, le programme est un peu moins étendu.

Ces deux écoles ne reçoivent que des jeunes filles externes;

une école normale d'institutrices est annexée à chacune d'elles. Elles ont à leur tête un directeur qui est secondé dans sa tâche par des instituteurs et des institutrices. A l'école de Weimar, chaque classe est placée sous la surveillance d'une institutrice qui assiste à toutes les leçons.

L'enseignement secondaire, dans le grand-duché de Hesse, est, en majeure partie, abandonné à l'initiative privée.

Il existe, cependant, quelques écoles donnant un enseignement qui se rapproche plus de notre enseignement primaire supérieur que de notre enseignement secondaire proprement dit. Ce sont les *Mittelschulen* et les *Bürgerschulen,* dont les unes sont mixtes et les autres spécialement consacrées aux jeunes filles.

L'enseignement secondaire proprement dit est donné aux jeunes filles dans les deux *hœheren Mœdchenschulen* d'Offenbach et de Darmstadt. Elles sont entretenues par les villes de ce nom, mais elles relèvent de l'État.

L'école de Darmstadt réorganisée comprend, outre l'école secondaire, un cours normal. L'enseignement donné dans cet établissement comprend la religion, l'allemand, le français, l'anglais, les sciences naturelles, l'arithmétique et la géométrie, l'histoire, le dessin, le chant, la gymnastique, les travaux manuels. On enseigne, de plus, au cours normal, l'histoire ecclésiastique, la littérature allemande, la pédagogie. A la tête de l'école se trouve un directeur, qui a sous ses ordres le personnel composé de professeurs et d'institutrices.

Il y a dans l'État de Hesse-Cassel, outre deux écoles secondaires mixtes, deux écoles spécialement consacrées

aux jeunes filles. Elles sont situées à Corbach et à Alrosen; elles sont à la charge de ces villes, et n'admettent que des externes. L'enseignement est donné en partie par des hommes, en partie par des femmes; il comprend la religion, l'allemand, le français, l'anglais, l'histoire, la géographie, l'arithmétique, les sciences naturelles, le dessin, la calligraphie, les travaux à l'aiguille et le chant.

Dans le grand-duché d'OLDENBOURG, nous trouvons également deux écoles secondaires, entretenues par les villes de Varel et d'Oldenbourg. Comme les précédentes, elles ne reçoivent que des externes. Le programme d'enseignement et la composition du personnel enseignant sont les mêmes que pour l'école d'Alrosen.

Il y a dans le duché d'ANHALT quatre écoles publiques destinées à l'enseignement secondaire des jeunes filles; elles sont entretenues par l'État, qui subventionne de plus deux écoles secondaires privées.

L'une des plus importantes des écoles publiques est celle de Dessau, qui est à la fois une école secondaire et une école normale. Le programme de l'enseignement qui y est donné comprend la religion, l'allemand, le français, l'anglais, la géographie, l'histoire, l'histoire de l'art, les sciences naturelles : botanique, zoologie, minéralogie, physique, chimie, anatomie, physiologie ; l'arithmétique, la calligraphie, le dessin, le chant, les travaux de femme, la gymnastique et des leçons sur la vocation de la femme.

Les matières comprises dans le programme de l'école normale sont les mêmes, mais l'enseignement en est plus développé et plus approfondi. On y ajoute l'enseignement de la pédagogie.

A la tête de l'école se trouve un directeur ayant sous ses ordres le personnel enseignant, qui, sauf une institutrice, ne se compose que de professeurs hommes.

Nous devons encore citer l'école de Bernburg, dont le programme est à peu près semblable à celui de Dessau ; seulement, on y enseigne, de plus, l'histoire littéraire et la mythologie.

Là aussi tout le personnel est masculin, sauf trois institutrices placées, comme les professeurs hommes, sous la surveillance d'un directeur.

Le régime suivi dans les écoles publiques d'Anhalt est l'externat.

Plusieurs autres *États d'Allemagne* possèdent encore des établissements d'enseignement secondaire. Citons entre autres :

Dans le duché de Brunswick, dans la ville de ce nom, la *Stædtische Mædchenschule und Lehrerinnen-Bildungs-Anstalt.*

A Sondershausen, la *hœhere Mædchenschule*, dans la principauté de Schwarzbourg-Sondershausen.

Dans la principauté de Reuss, à Greez, la *Stædtische hœhere Tœchterschule.*

A Bückebourg, la *hœhere Tœchterschule*, dans la principauté de Schauenbourg-Lippe, etc.

4° *Italie* (1). — Il y a une vingtaine d'années, l'*Italie* ne possédait pas d'établissements publics pour l'enseignement

(1) Les renseignements que nous donnons sur l'Italie sont empruntés à une source officielle : *Relazione statistica sulla instruzione pubblica e privata in Italia compilata da documenti ufficiali per l'esposizione di Parigi.* Rome, 1878.

secondaire des filles; les jeunes filles qui avaient besoin d'une instruction supérieure à celle qu'on acquérait dans les écoles primaires ne pouvaient la trouver, comme cela a lieu encore aujourd'hui chez nous, que dans les couvents.

La municipalité de Milan fut la première qui ouvrit en 1861 une *École supérieure de jeunes filles*. La faveur avec laquelle le public accueillit cette nouvelle fondation décida la municipalité de Turin, vers la fin de 1864, à suivre l'exemple de Milan, et en peu de temps la nouvelle institution obtint en Piémont le même accueil qu'en Lombardie. Stimulé par les bons résultats de ces essais, le gouvernement comprit bien vite l'importance qu'il y avait à assurer la culture intellectuelle de la femme, culture dont dépend en grande partie l'éducation des hommes; il promit de larges subventions aux villes qui ouvriraient des établissements semblables à ceux qui avaient si bien réussi à Milan et à Turin, et, dans ces dernières années, grâce à l'initiative des municipalités, on a vu surgir des *écoles supérieures de filles* à Asti, à Gênes, à Venise, à Padoue, à Bologne, à Florence et à Rome.

Toutes ces écoles ne sont pas organisées exactement sur le même modèle; les études qui y sont suivies varient d'une école à l'autre; mais il est des matières obligatoires qui sont communes à toutes: la morale, la langue et la littérature italiennes, la géographie, l'histoire générale et l'histoire nationale, la langue et la littérature françaises, l'hygiène et les sciences naturelles, l'arithmétique et la comptabilité domestique, le dessin, la calligraphie, la gymnastique et les travaux de femme (1). Le régime commun est l'externat.

La durée des cours est de 3 ans, sauf à Rome et à Milan,

(1) Ouvrage cité, p. 133 et 134.

où, depuis 1871-72, elle est portée à 4 années, afin de donner un plus large développement à l'étude des sciences naturelles et, spécialement à Rome, pour introduire la pédagogie dans le programme.

Les conditions d'admission sont les suivantes : avoir 12 ans accomplis, avoir terminé le cours élémentaire et subir un examen d'admission. Toutes les écoles sont payantes; celle de Milan, longtemps gratuite, a suivi l'exemple des autres villes en exigeant une rétribution de 50 francs par an ; à Turin et à Rome, cette dernière varie entre 100 et 200 francs, suivant les cours d'études auxquels on est inscrit.

La difficulté de trouver des directrices et des maîtresses capables fit d'abord confier ces cours à des professeurs hommes; depuis (décret du 15 septembre 1873), le gouvernement a annexé aux Écoles normales de Florence et de Rome des cours complémentaires préparant des maîtresses pour cet enseignement secondaire.

Le gouvernement ne s'est pas contenté de stimuler le zèle des municipalités, et d'encourager les créations nouvelles; il a voulu réorganiser les nombreuses institutions déjà existantes. En considérant le mode d'organisation de ces établissements, l'origine de leur création et les rapports qu'ils ont avec l'administration, on peut les diviser en cinq classes : 1° les *collèges* dépendant directement de l'État; 2° les maisons d'éducation *(educatorii)*, sur lesquelles le gouvernement a un droit d'ingérence, dont il surveille l'administration et nomme les directeurs, mais qui ne reçoivent pas de subvention de l'État; 3° les conservatoires (*conservatorii*) de Toscane ; 4° les collèges de Marie établis en Sicile ; 5° tous les conservatoires privés sur lesquels la surveillance du gouvernement se borne à

ce qui a rapport à la moralité, à l'hygiène et au respect des lois du pays. — Un mot sur le caractère de ces divers établissements.

1° Les collèges qui dépendent directement du gouvernement et à l'entretien desquels il est pourvu au moyen du budget de l'État sont les suivants : l'*Instituto della SS. Annunziata*, de Florence ; le *Collegio reale delle fanciulle*, de Milan ; les *educatorii Principessa Maria Clotilde* et *Regina Maria Pia*, de Naples ; l'*educatorio Maria Adelaïde*, de Palerme, et le *Collegio degli Angeli*, de Vérone.

Tous ces collèges ne reçoivent que des élèves internes et sont administrés par un conseil de surveillance. Tout ce qui concerne l'ordre intérieur, la discipline et les études est confié à une directrice assistée d'une ou de plusieurs sous-directrices et institutrices nommées par le ministre sur la proposition du conseil.

L'instruction comprend, en dehors des classes élémentaires, un *Cours de perfectionnement* d'une durée de 3 ou 4 ans, dont le programme diffère peu de celui des écoles supérieures de jeunes filles, si ce n'est qu'on y ajoute la musique, la danse, les langues étrangères, en un mot ce qui complète l'éducation sociale pour les jeunes filles appartenant à des familles aisées. Dans toutes ces institutions, il existe des bourses qui s'obtiennent au concours. Le prix de la pension pour les élèves payantes est au moins en moyenne de 2,000 francs par an. Du reste, les statuts et règlements diffèrent sur la plupart des points d'un collège à l'autre.

2° On rencontre une bien plus grande divergence encore dans l'organisation des *educatorii*, sur lesquels, comme nous l'avons dit, l'État n'exerce qu'un droit de tutelle restreint et qui jouissent d'une vie qui leur est propre. Le gouverne-

ment s'est efforcé, tout en respectant les droits acquis et les obligations résultant des actes de fondation, de transformer ces anciennes institutions, et de les adapter aux besoins de la société moderne. C'est ce que fit le règlement du 6 octobre 1867, qui, bien que rendu particulièrement pour les *conservatorii* de la Toscane, contient des dispositions générales applicables aux institutions analogues existant dans les autres provinces du royaume.

Le décret divise les *conservatorii* en 3 classes : ceux de la *classe inférieure*, où sont enseignées les matières des écoles primaires; ceux de la *classe moyenne*, dont le programme comprend les mêmes études plus développées, et qui préparent aux fonctions de maîtresse des écoles primaires inférieures; ceux de la *classe supérieure* enfin, qui joignent, aux cours précédents, un *cours de perfectionnement* d'un minimum de 3 ans.

3° Les *conservatorii* de la Toscane furent créés pour la plupart en 1785 par le grand-duc Léopold Ier, au moyen des fonds provenant des anciens monastères supprimés. Ce souverain en confia la direction à des *oblates*, sorte d'association de pieuses dames du monde, différant peu d'ailleurs des congrégations religieuses. Aussi, lorsque le gouvernement français occupa la Toscane, il comprit ces associations parmi les corporations religieuses dont il décrétait la suppression, et, comme conséquence de cette mesure, leurs biens furent confisqués. Mais, quelques années plus tard, Napoléon Ier, se rendant compte du véritable caractère de ces associations, les remit, par un décret du 8 décembre 1810, en possession de leurs biens. Cette mesure ne rendit la vie qu'à 19 de ces établissements quand, à l'origine, il en existait 80; mais 13 autres furent rétablis par le grand-duc Ferdinand III, qui suppléa à la perte

de leurs biens en leur accordant une rente sur le budget de l'État, rente à laquelle sont venus s'ajouter depuis divers legs et des donations particulières.

Le but commun de toutes ces institutions est l'éducation des jeunes filles, éducation organisée de manière à répondre aux exigences de toutes les classes de la société. Il en résulte naturellement une grande variété dans les diverses organisations locales, suivant le caractère et la situation des familles auxquelles ces établissements s'adressent; les uns sont gratuits, les autres payants, d'autres reçoivent en même temps les élèves payantes et celles qui jouissent de la gratuité. Tous les *conservatorii* ont été soumis aux mesures du décret du 6 octobre 1867, qui fut suivi d'autres dispositions édictées dans le but de mettre ces institutions en harmonie avec les besoins de l'époque. A cet effet, on y substitua aux *oblates* des directrices et des maîtresses laïques, et leur administration fut confiée à une commission nommée par le gouvernement.

4° Les *collèges de Marie de Sicile* forment un groupe d'institutions qui, par leur origine et leur histoire, diffèrent absolument des autres établissements de même nature. Ils furent fondés vers l'année 1720, au moyen de legs particuliers faits, en même temps, dans un but de bienfaisance et avec l'intention d'améliorer l'éducation des femmes. Ces établissements avaient un caractère entièrement ecclésiastique et se trouvaient sous la dépendance des évêques. Le gouvernement, par un décret du 20 juin 1871, a essayé de les rattacher au ministère de l'instruction publique. Des difficultés se sont présentées dans l'application de cette mesure, à cause des conditions diverses dans lesquelles avaient eu lieu les fondations, conditions qui permet-

taient d'en considérer plusieurs comme établissements de bienfaisance.

5° Outre ces quatre classes de maisons d'éducation, il existe un grand nombre d'établissements privés annexés aux monastères, qui, sans doute, ont perdu toute personnalité civile par suite de la suppression des congrégations, mais n'en continuent pas moins à vivre paisiblement en vertu du droit d'association. Cette dernière catégorie comprend à elle seule un nombre d'établissements beaucoup plus considérable que tous les autres réunis (1).

D'après M. Hippeau (2), dont les renseignements remontent à 1875, on comptait alors en Italie 128 grandes maisons d'éducation pour l'enseignement secondaire et supérieur des jeunes filles.

5° *Russie* (3). — La Russie est l'une des nations de l'Europe où l'instruction des femmes a fait en quelques années les progrès les plus sensibles, grâce à l'initiative des particuliers et aux efforts soutenus du gouvernement. L'enseignement secondaire est donné aux jeunes filles dans des établissements qui portent le nom d'*Instituts*, de *gymnases* et de *progymnases*. Une partie d'entre eux ne relève pas du ministère de l'instruction publique, mais dépend

(1) Le gouvernement italien, désirant faire davantage pour l'éducation secondaire des jeunes filles, a présenté, le 5 mai 1879, un projet de loi créant un *gymnase* de jeunes filles dans le chef-lieu de chaque province comptant 200,000 âmes. Les autres provinces pourraient être réunies pour entretenir en commun de semblables établissements.

(2) *L'Instruction publique en Italie*, p. 253.

(3) Voir le *Catalogue de l'exposition du ministère de l'instruction publique de Russie*, dont les 55 premières pages contiennent des renseignements assez détaillés sur l'organisation de l'instruction dans ce pays. Consulter spécialement la partie relative aux *gymnases et progymnases pour les jeunes filles*, p. 29.

de la chancellerie particulière de l'empereur (administration des établissements de feu l'impératrice Marie), soit 38 gymnases avec 8,000 élèves et 28 instituts avec internat de 6,400 élèves.

Voici quel était, au 1er janvier 1877, le nombre des autres établissements d'instruction secondaire pour les jeunes filles, qui sont régis par le règlement ministériel du 24 mai 1870: 68 gymnases, 152 progymnases et 3 écoles supérieures, dont les cours correspondent à ceux des gymnases. Le nombre des élèves s'élevait à 34,878, avec un accroissement de 2,732 sur l'année précédente. Dans le courant de l'année 1877, il a été ouvert 4 gymnases et 8 progymnases.

1° L'origine des *instituts* remonte à plus d'un siècle. Le premier fut fondé par la grande Catherine, en 1764, à Saint-Pétersbourg ; il devait réunir 500 élèves, qui, à la fin de leurs études, recevaient une dot de l'impératrice. Les cours étaient gratuits et devaient durer 5 ans. Un grand nombre d'établissements de ce genre furent créés par l'impératrice Maria-Féodorovna, qui affecta à leur entretien la majeure partie de sa fortune.

Les instituts furent créés dans le but de pourvoir à l'éducation des jeunes filles nobles et des filles de fonctionnaires et de militaires. Depuis, ils ont été ouverts aux familles de toutes les conditions. Chaque institut dispose d'un nombre considérable de bourses, qu'on accorde de préférence aux orphelines filles d'anciens fonctionnaires. Les instituts n'admettent que des élèves internes ; ils sont au nombre de 36.

Le programme suivi dans ces établissements comprend la religion, les langues russe, française et allemande, l'histoire universelle, plus spécialement celle de la Russie, le grec et le latin (cours facultatifs), la géographie. les scien-

ces mathématiques, physiques et naturelles. Plusieurs instituts (2 à Saint-Pétersbourg et 1 à Moscou) ont des cours de pédagogie pour les jeunes filles qui se destinent à l'enseignement. La durée des études est généralement de 7 années.

La direction et l'administration de ces établissements, ainsi que la surveillance des élèves, appartiennent à des *dames de classe*, qui n'ont rien de commun avec les fonctions de nos institutrices. Ce sont généralement des veuves de hauts fonctionnaires de l'État restées sans fortune. L'enseignement est donné par des professeurs hommes. Les dames de classe habitent l'institut et assistent aux cours.

2° Les instituts avaient été créés, comme nous venons de le voir, pour une classe spéciale de la société, la noblesse et les fonctionnaires de l'État. L'impératrice Maria-Alexandrovna s'est préoccupée au contraire de pourvoir à l'éducation de la classe bourgeoise. Sur le rapport du professeur Wychnegradsky, les premiers *gymnases* féminins s'ouvrirent en Russie au commencement de l'année 1858, sous le nom d'*écoles pour les jeunes filles externes*.

38 de ces établissements, avons-nous dit, sont administrés par la chancellerie impériale; ils ne sont ouverts qu'à des élèves externes. Le programme qui y est suivi embrasse l'instruction religieuse, la langue russe, l'histoire de la littérature russe et la grammaire slave, les langues française et allemande, l'histoire universelle, et plus spécialement celle de la Russie, la géographie générale et celle de la Russie en particulier, les sciences mathématiques, comprenant l'arithmétique, la géométrie, l'algèbre et la cosmographie; les sciences physiques et naturelles, comprenant la physique, la zoologie, la

botanique, la minéralogie, la physiologie et l'hygiène de l'enfance; la pédagogie, la calligraphie, le dessin, la danse, le chant, la gymnastique. — Quelques établissements enseignent en outre la langue anglaise.

Les gymnases sont divisés en sept classes, ils possèdent de plus une *classe préparatoire*. Dans les classes inférieures, l'enseignement est donné par des institutrices; les trois premières classes ont des professeurs hommes. Comme les instituts, ces établissements sont placés sous l'autorité d'une directrice.

3° A côté des instituts et des gymnases administrés par la chancellerie, se placent les *gymnases* et les *progymnases* qui relèvent du ministère de l'instruction publique. Ces deux catégories d'établissements ne diffèrent que par le nombre des classes qu'ils contiennent : chaque gymnase comprend 7 classes; un arrêté ministériel du 31 août 1874 a permis d'y adjoindre une 8e classe complémentaire spécialement affectée aux élèves qui se destinent à la carrière pédagogique. Au 1er janvier 1877, 34 gymnases possédaient cette classe complémentaire.

Les progymnases n'ont que 3 ou 4 classes; le cours suivi dans chacune d'elles est semblable à celui des classes correspondantes des gymnases; les uns et les autres ne reçoivent que des externes.

Les dispositions relatives à l'administration, à la surveillance et à l'enseignement que nous avons rencontrées dans l'organisation des instituts se retrouvent dans les gymnases et progymnases : à la tête, une directrice, qui a sous ses ordres des surveillantes attachées à l'établissement; les cours sont faits par des professeurs hommes.

Le programme d'enseignement comprend des matières obligatoires et des matières facultatives : le programme

obligatoire des *progymnases*, composés de 3 classes, embrasse l'instruction religieuse, la langue russe, l'abrégé de l'histoire et de la géographie de la Russie et un aperçu de la géographie générale; l'arithmétique, la calligraphie et les travaux d'aiguille.

Lorsque le progymnase possède plus de trois classes, le programme des classes supplémentaires est le même que celui des classes correspondantes du progymnase.

Les matières d'enseignement obligatoire dans les gymnases sont les suivantes : l'instruction religieuse, la langue russe et la littérature nationale, l'arithmétique avec application à la comptabilité, la géométrie, la géographie générale et celle de la Russie, l'histoire universelle et celle de la Russie, les principaux éléments de l'histoire naturelle et de la physique, les principes de l'économie domestique et de l'hygiène, la calligraphie, les travaux d'aiguille, la gymnastique.

Le programme facultatif des *gymnases* et des *progymnases* comprend deux sections, dont une seule, au choix de l'élève, est obligatoire : la première section renferme le français et l'allemand, le dessin d'imitation et la pédagogie; la seconde comprend une des deux langues modernes au choix, plus le grec et le latin.

Les matières enseignées dans la 8e classe complémentaire sont la pédagogie, la didactique, le russe et le slavon, le français, l'allemand, les mathématiques, l'histoire et la géographie ; les deux premières facultés sont obligatoires pour toutes les élèves ; quant aux autres, chaque élève en choisit une qu'elle est obligée d'étudier tout spécialement. Outre les leçons théoriques, les élèves de cette classe sont obligées d'assister aux leçons données dans les classes inférieures et de s'exercer elles-mêmes à la pratique de l'enseignement.

Signalons enfin, pour l'enseignement secondaire des jeunes filles, des établissements privés qui sont au nombre de 170 environ. Ils sont divisés en deux catégories: ceux du *premier degré*, qui doivent avoir un minimum de six classes; ceux du *second degré*, qui doivent avoir un minimum de trois classes. Il existe encore une quarantaine d'établissements destinés aux jeunes filles des ecclesiastiques qui relèvent du saiont-synde. L'enseignement y est donné par des laïques.

6° *Pays-Bas* (1). — L'enseignement secondaire des jeunes filles a été inscrit pour la première fois dans la loi du 2 mai 1863; mais on s'est contenté de proclamer le principe sans entrer dans aucun détail d'exécution, tandis que l'enseignement secondaire des garçons est longuement et minutieusement réglementé. Dans les années qui suivirent, les efforts du gouvernement se bornèrent exclusivement à assurer l'application aux écoles de garçons des dispositions de la loi; ce ne fut que quelques années plus tard que l'on se préoccupa de réorganiser aussi l'enseignement donné aux filles en substituant aux écoles primaires supérieures des *écoles moyennes* — c'est le nom qu'en Hollande portent les établissements secondaires. Harlem fut la première ville où une de ces écoles fut établie en 1867; trois années après, Arnhem suivait son exemple, puis Rotterdam, Dordrecht, Amsterdam, Deventer, Groningue, Utrecht, Leeuwarden et

(1) Nous empruntons la majeure partie de nos renseignements concernant les Pays-Bas à l'ouvrage suivant, publié en 1878, par ordre de la Commission royale néerlandaise de l'Exposition universelle: *Organisation de l'instruction primaire, secondaire et supérieure dans le Royaume des Pays-Bas*, par M. Steyn Parvé, docteur ès sciences, inspecteur de l'instruction secondaire.

Goes. Ces 10 écoles, qui existaient en 1876, étaient toutes des institutions communales ; 6 d'entre elles reçoivent des subventions de l'État qui, au total, atteignent 45,760 francs.

6 écoles ont un cours quinquennal ; une a un cours de quatre ans ; 3 autres ont un cours triennal, mais les trois classes sont équivalentes aux trois classes supérieures des écoles à cours quinquennal.

Comme pour les écoles de garçons, la population des écoles moyennes de filles se recrute en grande majorité dans la population des villes où ces écoles sont établies ; en effet, sur 776 élèves que comptaient ces établissements en 1876, 72 seulement étaient placées dans les pensions bourgeoises, tandis que 23 autres, dont les parents demeuraient à peu de distance de ces villes, venaient le matin pour retourner chez elles après la fin des classes.

Les jeunes filles, pour être admises aux écoles qui ont un cours quinquennal, doivent avoir 12 ans au minimum ; elles doivent avoir au moins 14 ans pour entrer dans celles qui ont un cours triennal. Nous n'avons pas besoin de dire que le régime commun à ces écoles est l'externat. Le taux de la rétribution scolaire pour les élèves qui suivent l'ensemble des cours varie entre 83 fr. 20 c. et 145 fr. 60 c. par année ; dans plusieurs écoles, une rétribution spéciale est fixée pour les élèves qui n'assistent qu'à quelques cours.

Le personnel enseignant des écoles moyennes de jeunes filles est composé de professeurs des deux sexes. À la tête de toutes les écoles se trouve placée une directrice ; l'enseignement des branches littéraires est en général confié à des institutrices, celui des sciences mathématiques et physiques à des professeurs hommes. A la fin de 1876, ce personnel comprenait 63 institutrices, 51 professeurs, dont 36 étaient attachés en même temps à une école de garçons ;

le total des traitements de tous ces maîtres montait à 254,612 francs.

Il n'existe pas de programme normal pour ces écoles; il y a toutefois peu de différence dans les études qui y sont suivies. Le programme ci-après a été recommandé dans les derniers temps, comme étant le résultat de l'expérience acquise pendant les six dernières années :

BRANCHES D'INSTRUCTION	NOMBRE D'HEURES PAR SEMAINE DANS LA					
	1e classe	2e classe	3e classe	4e classe	5e classe	Total
Langue et littérature hollandaises.	4	3	3	3	3	16
Langue et littérature françaises.	4	3	3	3	3	16
Langue et littérature allemandes.	4	3	3	3	3	16
Langue et littérature anglaises.	»	4	3	3	3	13
Histoire.	2	2	3	3	3	13
Géographie	3	3	2	2	1	11
Mathématiques, particulièrement arithmétique	4	3	3	2	2	14
Botanique et zoologie.	2	2	1	1	1	7
Physique et chimie.	»	»	2	3	4	9
Tenue des livres	»	»	»	»	1	1
Notions d'économie sociale et d'institutions politiques.	»	»	»	»	1	1
Dessin et esthétique	3	3	3	3	3	15
Ouvrages à l'aiguille	2	2	2	2	2	10
Gymnastique.	2	2	2	2	»	8
Chant	En dehors des heures régulières.					
Totaux	30	30	30	30	30	150

7° *Angleterre.* — En ANGLETERRE, l'enseignement secondaire ne dépend nullement de l'État; il est, comme l'enseignement supérieur, abandonné à l'initiative privée. Toute-

fois, il s'est formé de puissantes associations qui ont créé, pour les jeunes filles, des établissements d'éducation qui répondent aux besoins d'une culture supérieure nécessaire à certaines classes de la société. Ces écoles ont adopté généralement le *système tutorial*, c'est-à-dire qu'autour de l'école proprement dite se groupent des bâtiments habités par les maîtresses chargées de l'enseignement, qui y reçoivent des jeunes filles en qualité de pensionnaires, et leur font partager la vie de famille. Le prix de pension à payer dans ces maisons d'éducation est d'ailleurs fort élevé, ce qui ne les rend accessibles qu'aux jeunes filles riches.

On comprendra aisément que, dans de pareilles conditions, il soit impossible de présenter un tableau d'ensemble de l'organisation de l'enseignement secondaire des filles en Angleterre ; chaque établissement doit s'adapter aux exigences, aux goûts, aux habitudes des familles qui forment sa clientèle, s'inspirer des idées et des directions que lui imposent les particuliers ou les associations qui l'ont fondé. Nous nous contenterons donc de faire connaître quelques-unes des écoles les plus importantes, en signalant en passant les points qui méritent d'attirer particulièrement notre attention.

M. Camille Sée (1) ne mentionne que 6 établissements de ce genre : l'*école de Cheltenham*, le *Queen's College* (collège de la Reine), *Bedford College*, *Camden School*, les cours fondés par l'*Association pour le développement de l'éducation supérieure des femmes à Cambridge*, les cours du *collège de l'Université de Londres*.

1° Le programme de l'école de Cheltenham comprend : les Écritures saintes, la philosophie, les langues anglaise,

(1) P. 87-90 de son rapport.

française, allemande, le latin, le grec, l'histoire, la géographie, les sciences mathématiques, physiques et naturelles, la callisthénie (1). A cet enseignement peuvent s'ajouter la musique et le dessin.

A la tête de l'établissement se trouve une directrice; le personnel enseignant est exclusivement composé de dames. Autour de l'école sont groupées 8 maisons, habitées chacune par 25 à 40 jeunes filles internes.

2° Le *collége de la Reine* reçoit des élèves de 5 ans à 14 ans. Un cours de 4 années est ouvert aux jeunes filles qui ont atteint ce dernier âge. Le programme suivi embrasse la philosophie, la langue et la littérature anglaises, le français, l'allemand, l'italien, le latin, le grec, l'histoire, la géographie, les sciences mathématiques, physiques et naturelles, la théologie et l'histoire de l'Église, le dessin, la peinture, la musique, la callisthénie. — Il existe en outre un certain nombre de cours pour les jeunes filles âgées de 18 ans.

3° Le *Bedford college* admet des jeunes filles âgées de 14 ans. L'enseignement comprend les langues et les littératures anglaises, françaises, allemandes et italiennes, les langues latine et grecque, l'histoire, la géographie, les sciences mathématiques, physiques et naturelles, l'économie politique, le dessin, la musique.

4° *Camden School* comprend 2 écoles, l'une qui ne donne qu'un enseignement primaire supérieur, et qui a été ouverte pour répondre « aux besoins de la classe intermédiaire qui ne peut pas payer les prix de l'autre école » ; la seconde dont le programme embrasse les matières suivantes : ins-

(1) La callisthénie n'est pas précisément la gymnastique, ce n'est pas non plus la danse : — c'est l'art de donner au corps de la force et de la grâce.

truction religieuse, langues anglaise, française, allemande, latin, histoire, géographie, sciences mathématiques, physiques et naturelles, économie domestique, hygiène, travaux à l'aiguille, dessin, chant, callisthénie.

5° L'*Association pour le développement de l'éducation supérieure des femmes* a créé à Cambridge des cours sur les matières suivantes : religion, langue et littérature anglaises anciennes *(early english language and litterature)*, allemand, français, latin, grec, histoire, histoire de la philosophie, histoire constitutionnelle, économie politique, sciences mathématiques comprenant : l'arithmétique, la géométrie, l'algèbre, la trigonométrie ; sciences physiques et naturelles comprenant la physique, la chimie, la botanique, la géologie, la zoologie, l'anatomie, etc. Ces leçons sont faites par les meilleurs professeurs de l'Université. Les femmes sont de plus admises aux leçons publiques de 30 professeurs.

Les jeunes filles qui n'habitent pas la ville sont reçues dans les familles ou dans deux maisons spécialement construites dans ce but par l'Association.

6° L'*Association d'éducation pour les dames* a ouvert aux jeunes filles un certain nombre de cours au *collège de l'Université de Londres ;* les leçons sont faites par les professeurs de l'Université. Les cours faits spécialement pour les jeunes filles roulent sur le grec, l'anglais, le français, l'allemand, les mathématiques, les sciences naturelles comprenant la botanique, la physiologie, l'histologie, l'hygiène ; l'histoire constitutionnelle de l'Angleterre.

Les femmes sont admises en outre aux cours suivants : anglais, allemand, français, italien, latin, grec, sanscrit, hébreu, arabe, persan, chinois, histoire ancienne et moderne, mathématiques, physique, géologie, minéralogie,

biologie, philosophie, économie politique, législation constitutionnelle, législation romaine, beaux-arts, etc.

En Écosse, comme en Angleterre, les écoles secondaires pour les jeunes filles sont dues exclusivement à l'initiative privée. Les deux plus importantes d'entre elles ont été créées par une association fort renommée dans ce pays, *Edinburgh Merchant Company Schools ;* ces deux écoles sont *George Watson's College for Ladies* et *The Edinburgh Ladies College.* Ce dernier établissement donne l'instruction à 1,200 jeunes filles, âgées de 5 à 20 ans. On y enseigne l'anglais, le français, l'allemand, le latin, la littérature, les sciences, les mathématiques, l'économie domestique, la musique vocale et instrumentale, la danse, la callisthénie, les travaux à l'aiguille.

D'après une note que M. Camille Sée a reçue de la direction de ces établissements, « ce ne sont que les jeunes filles les plus avancées qui étudient le latin et les mathématiques.... La classe supérieure de latin lit Horace et Cicéron; la classe supérieure de mathématiques étudie les six livres d'Euclide et les éléments de la trigonométrie.... »

L'enseignement est donné à la fois par des professeurs des deux sexes et par les *élèves-gouvernantes*, choisies parmi les meilleures élèves de la maison.

La capitale de l'Écosse possède une autre association dite *Edinburgh Ladies Educational Association*, fondée en 1867 pour donner aux jeunes filles une éducation équivalente à celle que reçoivent les jeunes gens dans les Universités. L'association a organisé à cette intention des cours faits par les professeurs de l'Université sur la littérature anglaise, la philosophie, le latin, le grec, les mathéma-

tiques, la chimie, la botanique, la géologie, la zoologie, la physiologie, l'économie politique, les études bibliques, la pédagogie.

8° *Autriche.* — En Autriche comme en Angleterre, c'est aux particuliers qu'est laissé le soin de pourvoir à l'enseignement secondaire des jeunes filles, l'État ne leur donnant qu'un enseignement primaire dans les écoles populaires (*Volksschulen*), et un enseignement primaire supérieur dans les écoles bourgeoises (*Bürgerschulen*). Quelques écoles normales cependant procurent un enseignement qui se rapproche un peu de l'instruction secondaire.

Parmi les établissements privés où les jeunes filles reçoivent une éducation plus élevée, M. Camille Sée cite : 1° ceux de la *Société industrielle des femmes, de Vienne*, dont l'enseignement comprend l'allemand, le français, la géographie, l'histoire, l'arithmétique et la géométrie, l'histoire naturelle, la physique, la chimie, le dessin, la calligraphie.

2° Ceux de la *Société industrielle des femmes de Prague*, qui enseignent le tchèque, les langues étrangères, l'histoire, la géographie et surtout la géographie commerciale, l'arithmétique et en particulier l'arithmétique commerciale, la géométrie, les lois commerciales, les connaissances exigées pour le commerce, l'économie domestique, l'hygiène, le dessin, les travaux de femme.

3° Le *Lycée de jeunes filles de Grætz*, dont le programme comprend la religion, l'allemand, le français, l'anglais, l'histoire, la géographie, les mathématiques, la physique, la chimie, l'histoire naturelle, la sténographie, le dessin, la gymnastique, le chant, l'économie domestique.

4° L'*Ecole supérieure de filles de Prague*, où l'on enseigne

la religion, le tchèque, l'allemand, le français, l'histoire, la géographie, l'histoire naturelle, la physique, la chimie, l'arithmétique, la géométrie, la technologie, la calligraphie, le dessin, le chant, les ouvrages de femme.

En HONGRIE (1), nous devons signaler une création du ministère de l'instruction publique : l'*Institut royal hongrois d'enseignement supérieur pour jeunes filles*, fondé en 1874. L'institut comprend trois cours : l'un, préparatoire, d'une année ; l'autre, secondaire, de 3 années, et le troisième, supérieur, de 2 années. Le maximum des élèves est de 35 à 40 par classe. Pendant l'année scolaire 1876-77, cet établissement a reçu 166 élèves. L'enseignement y est donné par 7 professeurs.

9° *Suède et Norwège*. — En SUÈDE, comme dans les pays précédents, l'État se désintéresse de l'instruction secondaire des filles. En 1873, le gouvernement avait demandé aux Chambres des crédits pour créer quelques écoles de cet ordre d'enseignement. Cette demande fut repoussée, et l'on se contenta de voter un crédit de 41,700 francs, qui depuis a été porté à 55,600 francs, pour permettre au gouvernement de venir en aide aux écoles de cette nature fondées par des particuliers; 41 sont admises à partager cette subvention. La rétribution scolaire constitue donc la ressource essentielle de ces établissements; elle varie entre 70 et 400 francs.

---

(1) Exposé sur le développement (1867-1877) et sur l'état actuel de l'instruction publique, des sciences et des arts en Hongrie, par le ministère des cultes et de l'instruction publique, Buda-Pest, 1878. — Voir p. 27-28.

L'enseignement qui y est donné comprend généralement la religion, la langue suédoise et l'histoire de sa littérature, les langues française, allemande, anglaise; l'histoire nationale et générale, la géographie, les mathématiques, les éléments des sciences naturelles.

Quelques établissements ont un programme plus étendu; citons à Stockholm l'*école Ahlin*; l'*école secondaire supérieure des jeunes filles*; le *lycée de jeunes filles*; l'*école Wallin* où on enseigne le latin et même le grec; à Gothembourg, l'une des 6 écoles supérieures a le même caractère.

En Norwège, l'instruction secondaire des filles n'est pas seulement donnée dans des écoles libres. Bien que le nombre des établissements d'instruction appartenant à l'État soit fort peu considérable, il a ouvert une vingtaine d'écoles qui reçoivent des garçons et des filles, et 3 autres sont exclusivement affectées à ces dernières.

L'enseignement privé en possède un plus grand nombre; il offre aux jeunes filles l'instruction secondaire dans 54 écoles spéciales et 14 écoles mixtes.

(A suivre.)

L. R. Lamotte.

L'ENFANT

Conférence faite à l'École normale de Parthenay

Que diriez-vous, messieurs, d'un ébéniste qui, ayant à fabriquer un meuble de luxe, ignorerait les qualités du bois qu'il y doit employer; ou d'un artiste qui se serait engagé à modeler une statue sans avoir jamais essayé de pétrir l'argile ou de tailler le marbre?

Poser une semblable question, c'est la résoudre; au reste, pareille chose ne se présentera jamais: la présomption et la sottise ne sauraient aller jusque-là. Il est admis, n'est-ce pas? que tous les métiers, toutes les professions nécessitent un apprentissage, un noviciat le plus souvent ong et pénible. Seules, les fonctions que vous êtes appelés à remplir plus tard semblent faire exception; on veut devenir instituteur, et on n'a jamais réfléchi, ne fût-ce que durant cinq minutes, sur les devoirs d'un instituteur; on se prépare à élever des enfants, et on ne connaît absolument rien de l'enfant, de sa nature, de ses besoins, de ses facultés.

N'est-ce point là, messieurs, une chose étrange, qu'on se prépare d'autant moins à une carrière qu'elle a précisément une plus grande importance et présente plus de difficultés!

Et qu'on ne m'objecte pas que l'expérience viendra plus tard; que le jeune maître se formera par l'habitude de vivre dans son école au milieu des enfants. Sans doute, mes amis, l'expérience est chose précieuse; mais soyez bien certains qu'elle ne vient qu'à ceux qui la cherchent: c'est le fruit de l'étude, c'est la récompense d'efforts per-

sévérants, c'est le résultat d'observations attentives et profondes. Ne la confondez point d'ailleurs avec la routine résultant d'habitudes journalières toujours invariables, et par cela même un peu machinales.

L'éducation de l'enfant est, vous l'avez compris, chose assez difficile et assez sérieuse pour qu'on y songe avant de l'entreprendre, et cette vérité n'est nullement nouvelle.

L'illustre moraliste Montaigne écrivait à ce sujet, il y a trois cents ans, dans un chapitre consacré à l'*institution des enfants* : « La plus grande difficulté et importante de l'humaine science semble être en cet endroit ; » et il ajoute : « La montre de leurs inclinations est si tendre en ce bas âge et si obscure, et les promesses si incertaines et si fausses qu'il est malaisé d'y établir un jugement. »

Vous l'entendez, messieurs, il est difficile de juger, malgré de grands efforts, et pourtant l'on se risque le plus souvent à aborder sans préparation cette science de l'éducation qui intéresse à un si haut degré l'avenir d'un pays.

Donc, si vous le voulez bien, nous allons parler aujourd'hui de l'enfant. Il ne saurait être question, évidemment, d'une étude complète et approfondie : nous essayerons simplement de lire ensemble une page, la première, de ce livre si attrayant et si varié qui, trop souvent, reste fermé pour ceux qu'il devrait le plus intéresser. J'espère, mes jeunes amis, que vous ne vous en tiendrez pas à la préface. Soyez d'ailleurs certains que ce qui, au début, vous semblerait être seulement un devoir deviendra bien vite un plaisir. Plus que toute autre cette étude réserve à ceux qui l'abordent résolument de profondes et intimes satisfactions.

I. — L'enfant en général.

On peut dire sans exagération que l'enfant joue aujourd'hui le premier rôle dans la famille, et plus la maison est modeste, plus est grande, semble-t-il, la place qu'il y occupe.

Ses sourires égayent le foyer, ses larmes l'attristent. On l'entoure, on l'excite, on le caresse, on le gronde parfois en l'aimant toujours. Près de lui, le soir, le père oublie ses préoccupations et ses fatigues; on forme sur cette jeune tête mille projets d'avenir; il est le centre et le foyer de la vie commune.

Il intéresse comme tout ce qui est jeune; on lui sourit comme à tout ce qu'on aime, comme on sourit à un matin de printemps, comme aux heures matinales d'un âge qu'on ne voit plus qu'à travers le prisme ensoleillé de souvenirs, parmi lesquels on aperçoit toujours cette douce vision, la mère penchée sur un berceau, provoquant un sourire ou buvant une larme dans un baiser.

Mais regardez de plus près, et, sous cette frêle enveloppe, cherchez à découvrir l'âme; alors toutes ces blondes têtes vous paraîtront comme autant d'énigmes qui, semblables au sphinx antique, gardent d'autant mieux le secret de leur avenir qu'elles l'ignorent elles-mêmes complètement.

« L'enfance, a dit Legouvé, est pleine de mystères, puisqu'elle est pleine d'avenir et qu'elle contient à l'état de germe tout ce qui éclôra ou, hélas! avortera en nous. »

Messieurs, l'enfant, c'est l'homme en petit, en tout petit. Il possède en germe tout ce qui constitue l'homme, attendant son développement de la nature et de l'éducation. Il vaut mieux et en même temps moins que l'homme: mieux, parce qu'il n'a pas été gâté, moins parce qu'il n'

pas été amélioré. Il n'est, en somme, ni bon ni mauvais, et tout ce que vous pouvez exiger de lui, c'est qu'il ne fasse point de mal.

Donc, aider et guider la nature, la corriger, la redresser au besoin, c'est le rôle de l'éducateur, c'est le vôtre.

L'enfant est un être essentiellement mobile, presque insaisissable, que tout surprend et intéresse; une cire molle qui reçoit et qui garde toutes les empreintes, une eau limpide qui, semblable à un miroir, reflète le monde extérieur, dont les objets passent tour à tour sur sa surface. Mais tandis que le cristal ne garde point d'empreinte, l'âme de l'enfant, pareille à cette plaque de verre d'une sensibilité étonnante qu'a préparée le photographe, conservera l'image des objets qui l'entourent d'habitude, du milieu où il vit et des exemples qu'il reçoit.

Qui ne connaît la curiosité insatiable de l'enfant, et les étonnements naïfs de cette petite âme qui s'ouvre peu à peu à la lumière, qui la désire et l'aspire avec l'avidité d'un oiseau buvant, pour ainsi dire, de tout son être le premier rayon du matin, sous l'influence duquel il retrouve son aile et sa voix qu'avaient glacées le froid et l'obscurité de la nuit.

N'avez-vous pas remarqué dans l'expression du visage d'un petit enfant ce regard encore incertain qui semble flotter, mais qui en réalité interroge la vie et le monde extérieur? C'est là le premier effort de la pensée, la première manifestation de ce besoin de connaître qui est le fond de notre nature, l'étonnement inconscient encore d'une âme qui essaye de s'éveiller. Et un peu plus tard, quand il pourra parler, comme les questions vont se presser sur ses lèvres! De même que le mouvement est une des nécessités de son développement physique, les *pourquoi* forment le

fond de son langage et répondent au besoin de sa nature intellectuelle et morale. Il veut savoir, et il interroge ; et quand le père ne pourra pas répondre, c'est à vous, mes jeunes amis, qu'en incombera le devoir.

L'imagination est la faculté maîtresse de l'enfant : la raison, le jugement, n'arriveront qu'après. C'est donc à elle qu'il faudra s'adresser d'abord pour la frapper, pour l'orner et la contenir. Il faudra animer votre enseignement, donner du relief à vos leçons, en faire une sorte de kaléidoscope où les objets viendront se peindre avec de vives images, qui les rendront saisissables et les graveront dans cet esprit prompt à retenir, mais aussi prompt à oublier.

« L'enfant, a dit Lacordaire, est une terre vierge où nulle plante amère n'a pu germer encore. » Rien n'est plus vrai, et j'ajoute que l'enfant a droit à tous vos égards, à tout votre respect. Ne perdez jamais de vue que si l'image du bien est un gage sûr et efficace d'une bonne éducation, l'exemple du mal aurait aussi une pernicieuse et irréparable influence.

Il dépendra de vous que la culture dont vous aurez le soin donne à la famille et au pays des hommes utiles et honnêtes.

II. — L'enfant selon le milieu.

1° La campagne.

C'est dans ce milieu spécial, messieurs, que vous serez appelés presque tous à exercer vos fonctions, et par conséquent à observer l'enfant. Là, vous le savez, il est presque toujours livré à lui-même ; il croît comme une plante sauvage que personne ne prend la peine de diriger ; les parents, absorbés par des soucis purement matériels, n'ont pas songé à s'occuper de son éducation ; il a vécu au milieu

des animaux de la ferme, des oiseaux de la basse-cour, et malheureusement aussi à côté de paysans incultes, foncièrement honnêtes sans doute, mais presque toujours grossiers dans leurs habitudes et dans leur langage.

On n'a guère songé à ce petit être qui cependant voit et écoute tout; on l'aime autant qu'ailleurs, mais on le respecte moins; on n'a pas même assez de tact, de réserve pour lui éviter le spectacle de désordres qui, pour être plus apparents que réels, pour être souvent tout de surface, n'en exercent pas moins une désastreuse influence.

Aussi, mes amis, les enfants qui vous arriveront à l'école à cinq ou six ans, auront déjà contracté de mauvaises habitudes, et vous aurez dès le premier jour, non à guider la nature qui veut faire son œuvre, mais à corriger l'habitude qui n'a que trop fait la sienne.

Si vous vous arrêtiez à la surface, vous seriez tentés de vous décourager. Comment deviner en effet, si vous n'étiez prévenus d'avance, le cœur et l'intelligence, l'étoffe précieuse, sous cette enveloppe grossière? comment deviner le fil de soie dans cette chrysalide, le rayon divin dans cette nuit profonde?

Mais le courage ne vous manquera pas; la patience, le temps et la volonté viendront à bout des difficultés, et l'œuvre sera d'autant plus belle qu'elle aura été plus pénible.

Ainsi, l'enfant vous arrivera le plus souvent malpropre. Pensez-vous qu'on ait le temps de s'occuper de sa toilette? — La politesse? Il en ignore les plus simples obligations, — et ses parents aussi, sans doute. — Il parle à peine, et il vous arrivera parfois de désirer qu'il ne sache pas parler du tout. Il aura peur de vous.... Ne riez point, mes amis, vous devez savoir que je dis vrai. L'enfant a

peur de ce qu'il ne connaît pas; essayez, au reste, d'aller prendre un enfant dans les bras de sa mère; vous verrez sa frayeur et ses cris; je sais bien que cela change peu à peu : l'habitude, les caresses, les sourires, les gâteaux aussi font que l'enfant se familiarise et qu'il n'a plus peur; mais songez qu'à la campagne c'est tout autre chose : pour peu qu'un village soit isolé, l'enfant ne connaît que ses parents et quelques voisins, et instinctivement il se défiera de l'étranger.

Il y a un mois à peine, deux ou trois jours avant votre retour de vacances, je me promenais, un livre à la main, dans un de ces petits chemins si verts et si fleuris de notre Gâtine, où plus d'une fois vous êtes allés pendant l'été causer de vos projets d'avenir en respirant ces bonnes et saines odeurs des roses sauvages et des foins coupés : l'envie me vint de prendre à travers champs, et je suivis au hasard un sentier de traverse; j'arrivai bientôt en vue d'une ferme isolée; trois enfants, dont l'aîné pouvait avoir sept ans et le plus jeune trois environ, jouaient dans un verger où s'ébattaient tranquillement à côté d'eux des oies et des dindons. Je les examinais à distance, non sans une véritable curiosité; ils ne me voyaient pas; mais tout à coup l'un d'eux, le cadet, je crois, leva la tête, et l'*étranger*, le « *Monsieur* » fut signalé. Nos trois bonshommes prirent la fuite avec tous les signes d'une terreur profonde; un loup les eût moins effrayés.

Mes amis, vous serez, vous aussi, sinon pour les enfants du bourg, au moins pour ceux qui vous viendront des villages éloignés, vous serez des étrangers; on vous craindra, et, conséquence inévitable, on se cachera de vous. Vous aurez donc besoin de toute votre attention, de beaucoup de perspicacité, pour arriver à connaître ceux dont

l'éducation vous est confiée, et vous apprécierez alors, plus que vous ne le faites maintenant, l'utilité de nos causeries et l'importance de vos essais à l'école annexe. Cette préparation, qui vous a peut-être paru pénible parfois, vous fortifie pour l'avenir : elle vous épargnera, je l'espère, bien des défaillances, bien des découragements et bien des déceptions.

Ainsi, vous n'aurez point à compter sur la famille pour vous venir en aide; l'éducation qu'elle aura donnée à l'enfant sera nulle ou mauvaise. A cet égard, d'ailleurs, je ne vous apprends rien, et vous saviez déjà à quoi vous en tenir.

2° La ville.

Est-ce à dire que l'enfant élevé à la ville vaille mieux que celui dont il vient d'être question ? Oui et non. — Oui, si nous restreignons le cercle; non, si nous l'élargissons. Dans les familles privilégiées, — je parle ici, messieurs, des privilèges de l'éducation, non de ceux que peuvent créer la fortune et la naissance et qui n'existent point pour nous, — dans ces familles, dis-je, l'enfant a été l'objet de soins constants ; les parents ont veillé sur lui, sur ses jeux, sur sa tenue, sur son langage; quand ils le confient à l'instituteur, beaucoup a été fait déjà, et l'école n'a plus qu'à continuer la famille; mais il en est autrement des enfants des faubourgs, dont les parents se désintéressent autant qu'on le fait au village, et qui, n'ayant pas même la salutaire ressource de courir les champs et de s'épanouir en toute liberté au grand air et au soleil, rôdent dans tous les carrefours, et ont sous les yeux tous les mauvais exemples de la rue. Ce qui les frappera, dans une ville, ce ne sera point l'activité intellectuelle, le travail sous toutes ses formes, le dévouement, la solidarité, la charité, le

courage; mais bien l'oisiveté, fût-elle isolée, la dissipation, la paresse, l'indépendance poussée à ses limites les plus extrêmes.

Vous le voyez, messieurs, où que vous soyez placés, il ne faudra compter presque toujours que sur vos propres forces; vous serez seuls alors, et vous n'aurez d'autres guides que votre inspiration, votre conscience et votre cœur, à moins qu'il ne vous plaise de reconnaître que vos maîtres de l'école normale vous ont donné de temps en temps d'utiles conseils.

Vous vous rappellerez que pour arriver à bien connaître les enfants, il faut les étudier surtout en dehors de l'école, pendant les récréations, les promenades, pendant leurs jeux. Quand ils sont livrés à eux-mêmes et qu'ils ne se croient plus surveillés, ils s'abandonnent à leurs instincts, à leurs penchants; c'est alors que vous les verrez tels qu'ils sont, en dehors de toute appréhension, de toute contrainte.

III. — L'Enfant à l'école.

Nous l'avons déjà dit, messieurs, sous le toit paternel l'enfant est trop souvent gâté : les parents sont pour lui d'une regrettable faiblesse, et si, par intervalles, ils veulent se montrer sévères, ils dépassent la mesure; ce sont des cris et des coups qui ne produisent rien de bon quant à l'éducation. Ces alternatives de faiblesse irréfléchie et de violent emportement étonnent l'enfant et affaiblissent en lui le sentiment de la justice.

La vie de famille a en soi quelque chose d'étroit et d'exclusif qui fait de l'enfant un être tout personnel, égoïste, qui rapporte tout à lui; le détestable *moi* humain est déjà au fond de cette nature, que devra corriger et améliorer la vie commune de l'école.

L'école n'est pas autre chose, en effet, que l'image, réduite à de très petites proportions, de la société moderne; c'est une petite cité dont chaque individu n'est plus l'unique fin, mais seulement un des membres. L'enfant y doit faire l'apprentissage de la vie; il y doit développer l'instinct social, qui nous porte à nous rapprocher de nos semblables, à nous unir à eux par un échange de services et de concessions réciproques.

L'affection du maître est sincère sans doute et profonde; mais elle se partage également entre tous, elle est moins exclusive et plus austère. Toujours juste, elle revêt parfois des dehors un peu sévères, parce que l'école n'est pas un milieu où il soit facile de corriger les mœurs en souriant.

L'instituteur ne saurait se laisser émouvoir aussi facilement que la mère, et le règne de la tendresse ou du caprice a fait place à l'empire sévère du droit; le citoyen, qui aura plus tard à obéir à la loi, devra chez vous se soumettre à la règle, et s'il voulait s'en écarter, au détriment de ses camarades, ceux-ci, moins indulgents que vous ne le seriez, le lui feraient peut-être sentir à l'aide d'arguments qu'il trouverait peu de son goût.

Ainsi, ce commerce de chaque jour affaiblit peu à peu les instincts égoïstes de l'écolier, et l'habitue à comprendre qu'on récolte en somme ce que l'on a semé, le bien ou le mal, l'affection ou la froideur.

De plus, l'égalité règne entre les élèves d'une école comme elle devra régner plus tard entre les individus, entre les citoyens. Là, point de privilèges: le fils du plus riche propriétaire est exactement traité par ses camarades comme l'enfant du plus pauvre ouvrier, et, s'il se montrait exigent ou capricieux, on le laisserait vite à l'écart. Au

reste, le maître donne lui-même l'exemple de l'impartialité, et si des différences s'imposent, ce sont uniquement celles qui sont basées sur la conduite et le travail.

Ainsi, les caractères se façonnent, les aspérités disparaissent, et, dans ce frottement parfois un peu rude, mais nécessaire, l'enfant se prépare aux difficultés de l'avenir. Tels sont, au point de vue de l'enfant, quelques-uns des résultats de la vie en commun, les bons côtés de l'école ; mais si vous réfléchissez que vos élèves vous apportent en général, par suite de l'influence du milieu où ils ont vécu, plus de défauts que de qualités, plus de mauvaises habitudes que de bonnes, vous serez vite convaincus que l'école est plus difficile à diriger que la famille, que l'être collectif est moins bon que chacun des individus qui le composent.

C'est une difficulté nouvelle ajoutée à tant d'autres.

On a dit depuis longtemps que le mal était le fond de la nature humaine, et que chez l'enfant les instincts mauvais l'emportaient sur les inclinations heureuses. Je ne sais s'il n'y a point là une exagération; mais il est en tout cas fort certain que dans vos écoles vous trouverez que la somme des défauts est considérable, et que la mise en commun des qualités mauvaises s'opère avec une rapidité étonnante : les enfants ne savent guère « se cotiser » pour faire le bien, et, d'instinct, ils s'entendent pour rendre difficile l'œuvre du maître. Sont-ils inconscients ? peut-être ; mais vous n'en n'avez pas moins à vous préoccuper du résultat, abstraction faite de la cause : un obstacle est d'autant moins difficile à surmonter qu'il est prévu, et vous le signaler, c'est vous aider à le vaincre.

La camaraderie, pour me servir de l'expression consacrée, est une chose excellente ou nuisible selon l'esprit qui s'en

dégage, selon la direction, l'impulsion générale. Dans une bonne école, c'est le travail, c'est l'union, la coalition pour le bien ; dans une mauvaise école, c'est l'indiscipline, c'est la coalition des tendances mauvaises, c'est une sorte de conspiration sourde et irraisonnée qui a vite amené l'insuccès du maître.

N'oubliez pas qu'en pareil cas tout dépendra de vous : où tel instituteur échoue, tel autre réussit complètement, et, croyez-moi, vos réflexions antérieures, vos résolutions calmes mais énergiques auront, le jour venu, une grande influence sur votre succès.

IV. — Conclusion.

La question suivante se pose tout naturellement après les observations qui précèdent : Comment faudra-t-il procéder ? nous occuperons-nous uniquement de l'ensemble de l'école, c'est-à-dire de l'être collectif, ou bien nos méthodes d'éducation auront-elles pour point de départ et pour objet chacun des individus ?

Pendant longtemps, et jusqu'aux premières années de ce siècle, on peut dire qu'en éducation l'enfant, l'être individuel n'existait pas. Tous les écoliers étaient élevés de la même manière, coulés, pour ainsi dire, dans le même moule. On ne tenait nul compte de la diversité des caractères, des aptitudes, des dispositions intellectuelles et morales ; et, de même que le détenu qui entre dans une maison d'arrêt cesse d'être un homme pour devenir un numéro, de même l'écolier, en franchissant le seuil d'une classe, cessait d'être un enfant pour devenir un élève, c'est-à-dire une unité d'un tout, considérée comme d'une nature absolument identique à toutes les autres.

Pestalozzi, célèbre instituteur suisse, mort il y a un demi-

siècle, est un des premiers qui aient tenté de réagir contre ce déplorable système, et appliqué la méthode d'observation, qui a transformé non seulement l'école allemande, mais encore la pédagogie moderne.

Je crois avec lui que les procédés de l'instruction et de l'éducation, au lieu de rester immuables, doivent s'approt prier à la nature physique, intellectuelle et morale de l'enfant, et que la nourriture de l'esprit, pas plus que celle du corps, ne saurait être invariablement la même pour tous les individus. Or, vous comprenez, messieurs, que l'application de ce principe vous impose la nécessité d'étudier la nature de chacun des enfants qui vous seront confiés. L'observation morale devient ainsi le point de départ de toute éducation.

Vous devrez mettre à profit pour cette délicate et difficile étude toutes les circonstances, tous les instants de la journée, et plus particulièrement les jeux, les récréations. Pendant les heures de classe, il y a toujours, chez l'enfant, une certaine contrainte; il se sait observé, et instinctivement il dissimule; mais quand il est livré à lui-même, dans l'ardeur de la course, du jeu, sa nature reprend le dessus et se montre telle qu'elle est, violente ou apathique, triste ou enjouée, expansive ou sournoise, égoïste ou aimable.

Ce sont les moments où vous pénétrerez le plus facilement le mystère, où vous trouverez la clef du problème, où vous prendrez, pour ainsi dire, la mesure des intelligences et des facultés morales, et il vous faudra ne les pas laisser échapper. L'indifférent ou l'observateur superficiel laisse passer inaperçus bien des faits qui, en eux-mêmes sans importance, seraient pour un esprit sérieux de précieux indices: c'est surtout en éducation qu'il importe de ne rien négliger.

La culture est pour l'enfant ce qu'elle est pour la plante : elle le transforme, elle lui fait produire, non seulement la fleur, gracieuse sans doute, mais éphémère, dont les pétales s'effeuillent au souffle du vent; mais elle prépare le fruit qui, sans vos soins, eût été étouffé par les folles branches.

Mais, messieurs, n'oubliez pas que vos conseils ne suffiront point pour mener à bien votre œuvre : il faudra que vous fassiez pour ainsi dire passer dans l'esprit et dans le cœur des enfants une partie de vous-même, cette *substantifique mouelle* dont parle Rabelais et qui sera formée non seulement de vos préceptes, mais surtout de votre exemple et de vos vertus.

Préparez-vous de longue main à votre mission, et puisque les moyens vous en sont donnés, profitez-en et ne remettez pas à plus tard ce que vous pouvez faire dès maintenant sans nuire à vos études.

D'ailleurs, vous pouvez être aidés ici ; n'attendez point d'être seuls, et que chaque semaine passée à l'école annexe marque pour vous un effort et un progrès,

PAUL BROTIER,
Directeur de l'École normale de Parthenay.

DES ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES

AU POINT DE VUE DE LEUR CONSTRUCTION ET DE LEUR INSTALLATION

(Suite et fin) (1).

ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES A L'ÉTRANGER

I

Écoles normales primaires en Angleterre.

COLLÈGE D'INSTITUTRICES

à Londres.

Le programme que doit remplir le collège d'institutrices de Londres n'est peut-être pas exactement le même que celui imposé à nos écoles normales ; mais il n'en diffère que par quelques points de détail, par la simplicité apportée dans l'installation de certains services et le développement donné à d'autres dispositions spéciales, en tous cas utiles à connaître.

Le collège d'institutrices de Londres (2) peut recevoir 70 jeunes filles se destinant à la profession d'institutrices. L'établissement se divise comme nos écoles normales en deux parties : l'une est l'école normale proprement dite, la seconde est l'école annexe. Dans la première les institutrices sont tout à la fois initiées aux connaissances qui leur sont nécessaires et aux méthodes grâce auxquelles elles

---

(1) Voir les numéros d'avril, juin, juillet, août et septembre 1879.

(2) Robson, *School architecture.*

seront plus tard à même d'enseigner à leur tour; dans la seconde, au contraire, elles appliquent à l'instruction des élèves les principes qui leur ont été précédemment inculqués. Ces deux parties de l'édifice comprennent chacune un grand nombre de salles disposées autrement que nous ne le faisons.

Un grand porche suivi d'un vestibule occupe le centre du bâtiment, il sert d'entrée principale. L'école normale se trouve à gauche, l'école annexe à droite. Ces deux écoles sont en relation immédiate et directe au moyen d'une large galerie traversant le bâtiment dans toute sa longueur, et terminée à chacune de ses extrémités par une porte donnant sur les cours de récréation, couverte et découverte, le gymnase, etc.

L'école annexe se compose de salles servant de classes et d'une grande pièce où toutes les élèves peuvent être réunies avec les institutrices, pour recevoir une leçon générale ou suivre un exercice commun: c'est là, pour les maîtresses, l'occasion d'appliquer les procédés et les méthodes qui leur ont été développés. Il est également à remarquer qu'une des classes de l'école annexe reçoit de très jeunes enfants. Ceux-ci sont confiés aux soins des institutrices, qui trouvent ainsi l'occasion de s'initier aux soins matériels nécessaires à l'enfance. A l'école normale deux dispositions particulières doivent être signalées dans l'installation des services, la première concerne les cuisine et réfectoire, la seconde les dortoirs.

Les cuisines *(fig. 1)* occupent un bâtiment à part, relié au bâtiment principal par l'aile contenant le réfectoire. Le réfectoire a des dimensions considérables : aussi reste-t-il facilement salubre, propre et sans odeur. Quant aux cuisines, leur développement est énorme: elles se divisent

COLLÈGE D'INSTITUTRICES

à Londres.

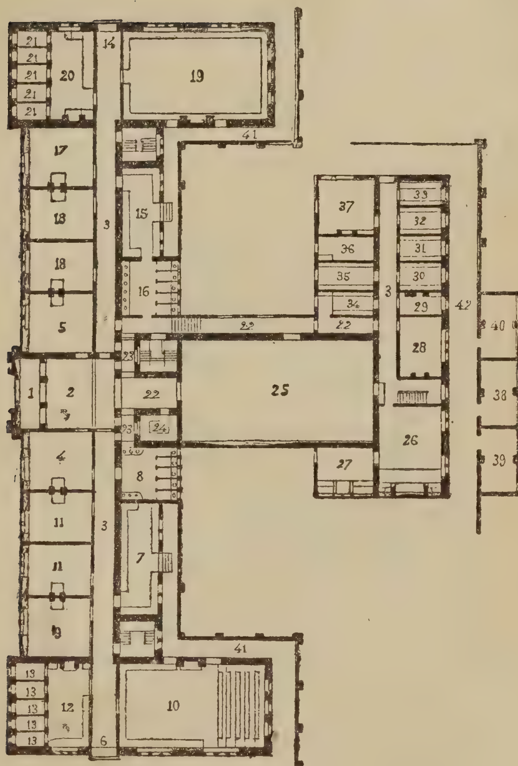
Fig. 1.

PLAN DU REZ-DE-CHAUSSÉE

1. Porche.
2. Hall.
3. Galeries.
4. Parloir.
5. Cabinet de la Directrice.
6. Entrée de l'école d'enfants (école annexe).
7. Vestiaire.
. Lavabos et privés.
9. Salle des maîtresses.
10. Salle d'exercices.
11. Classes.
12. Salle de musique.
13. Cabinets des instruments.
14. Entrée des élèves.
15. Vestiaire.
16. Lavabos et privés.
17. Salle des maîtres.
18. Étude.
19. Classes.
20 Salle de musique.
21. Cabinet des instruments.
22. Passages.
23. Courettes.
24. Lingerie.
25. Réfectoire.
26. Cuisine.
27. Laverie.
28. Salle des gens de service.
29. Salle pour le nettoyage de l'argenterie.
30. Dépôt de la vaisselle.
31. Dépense.
32. Office.
33. Vins et bière.
34. Provisions fraîches.
35. » sèches.
36. Logement du gardien.
37. id.
38. Préparation des légumes.
39. Bois et charbon.
40. Hangar.
41. Cours d'isolement.
42. Passage de service pour les approvisionnements.

Fig. 1.

Plan du rez-de-chaussée.



COLLÉGE D'INSTITUTRICES

à Londres.

COLLÈGE D'INSTITUTRICES

à Londres.

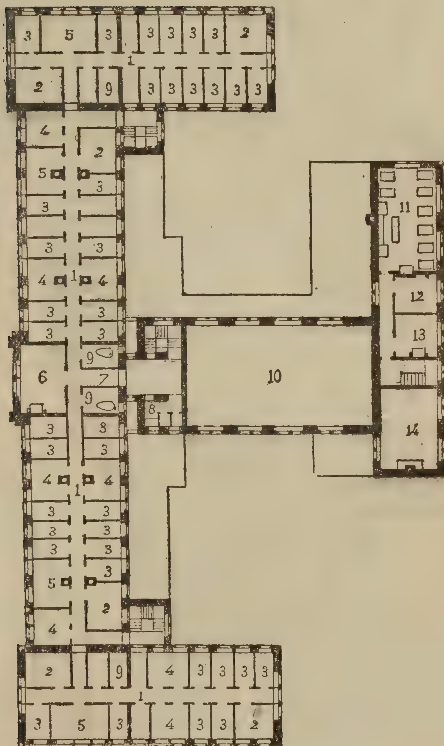
Fig. 2.

PLAN DU PREMIER ÉTAGE.

1. Galeries.
2. Chambres de maîtresses surveillantes.
3. Cellules d'élèves à un lit.
4. — — à deux lits.
5. — — à trois lits.
6. Chambre à coucher de la directrice.
7. Antichambre.
8. Privés.
9. Bains.
10. Partie supérieure du réfectoire.
11. Dortoir des domestiques.
12. Chambre du cuisinier.
13. Chambre du gardien.
14. Partie supérieure de la cuisine.

Fig. 2.

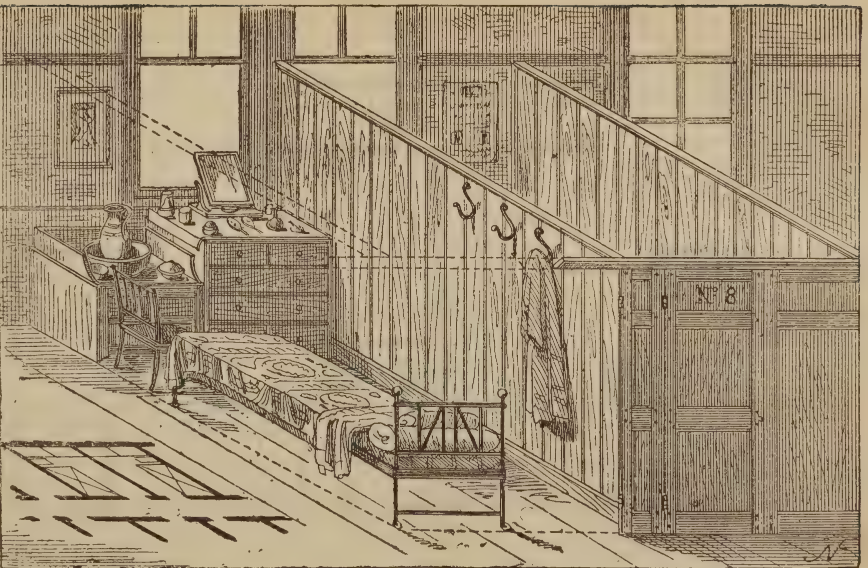
Plan du premier étage.



COLLÈGE D'INSTITUTRICES

à Londres.

Fig. 3. — Cellules des dortoirs.



COLLÈGE D'INSTITUTRICES
à Londres.

en un nombre infini de salles et de petites pièces ayant toutes une destination particulière et spéciale. C'est là une application de ce confort britannique, poussé si loin que souvent il devient une gêne et un embarras.

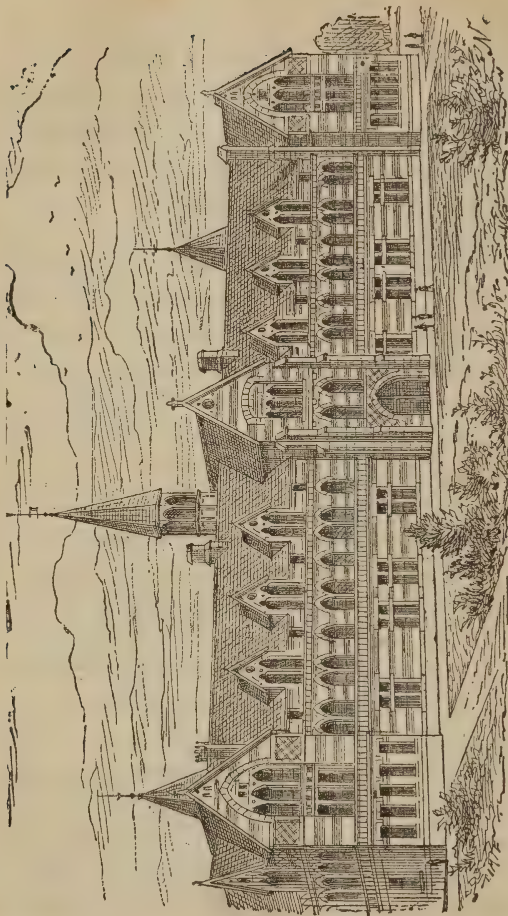
Ainsi pour un établissement aussi simple et aussi modeste dans son but que doit l'être un collège d'institutrices, on compte, outre la cuisine proprement dite, la laverie, la salle pour les repas et les réunions des gens du service, la pièce pour le nettoyage de l'argenterie et des couteaux, la pièce pour le dépôt de la vaisselle, l'office, le magasin des épiceries, la cave au vin, la cave à bière, le dépôt des provisions fraîches, celui des conserves, une salle pour couper et préparer les légumes, une soute pour le bois, une autre pour le charbon, etc. Une telle division de services. paraît un peu compliquée, mais elle donne complètement satisfaction aux mœurs anglaises.

Les dortoirs placés au premier étage (*fig.* 2) se composent d'une suite de boxes fermées par des cloisons en sapin verni ne montant qu'à 2 mètres au-dessus du sol. Chaque boxe est éclairée par une fenêtre fermant à guillotine et contient une couchette avec un unique matelas, une table de toilette munie d'ustensiles variés, une commode, une chaise et une série de porte-manteaux (*fig.* 3). Les élèves ont ainsi près d'elles, et sous la main, leur linge et leurs vêtements; elles doivent en prendre soin, veiller à ce qu'ils soient en ordre et en bon état.

Ces boxes sont à un, deux et trois lits, suivant que deux sœurs désirent être ensemble ou que deux élèves trop jeunes ont besoin des soins ou de la surveillance d'une élève plus âgée.

Aucun logement de directeur, de sous-directeur ou d'aumônier n'est réservé à l'intérieur du collège. La

Fig. 4. — Vue des bâtiments.



COLLÈGE D'INSTITUTRICES
à Londres.

directrice mange au réfectoire avec ses élèves, elle a une grande chambre au milieu du dortoir et un cabinet de travail au rez-de-chaussée ; les maîtresses ont une chambre à l'étage du dortoir au milieu de leurs élèves et peuvent en outre se réunir et travailler dans une salle commune.

Les salles de dessin, de réunion générale, de travail manuel, etc., sont placées au deuxième étage.

Les façades *(fig. 4)* en brique et pierre ont une silhouette pittoresque accusée franchement, et dans laquelle on retrouve la destination des différentes parties de l'édifice.

II

Écoles normales primaires en Suisse.

(Lehrer-seminars.)

Il existe en Suisse un très grand nombre d'écoles normales primaires. Chaque canton en possède plusieurs ; mais presque toutes sont installées dans d'anciens couvents, ou occupent des bâtiments transformés et se prêtant avec plus ou moins de bonheur à leur nouvelle destination.

L'installation de ces écoles n'offre donc aucun intérêt au point de vue spécial qui nous occupe : car leurs dispositions ont toujours forcément été subordonnées à des conditions étrangères au service de l'enseignement.

Mais à côté de ces écoles normales d'instituteurs établies le plus souvent dans des bourgs ou dans des villages et recevant des élèves internes, se sont depuis quelque temps construites dans quelques villes plus importantes des écoles normales d'institutrices, qui sont de simples externats.

Ces écoles ont une importance moindre que les premières, elles sont installées d'une façon simple et économique occupent un espace restreint et ne renferment dans leur

enceinte que les services strictement indispensables. Les élèves étant toutes externes et ne passant à l'école que le temps des leçons, ces établissements ne possèdent que les salles destinées à l'enseignement; on n'y trouve ni cours de récréation, ni cuisine, ni dortoir, ni infirmerie, ni lingerie, etc., ni chapelle, ni logements autres que celui d'un gardien ouvrant la porte le matin et la fermant le soir.

Il suffira du reste d'examiner une des écoles de ce genre pour bien se rendre compte des dispositions qu'elles présentent.

ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTRICES
(Mädchenschulen Weisenhausplatz)
à Berne.

L'école normale de la Weisenhausplatz à Berne est située à l'intersection de trois grandes voies. La façade principale s'élève en bordure d'une large promenade calme et tranquille, sur laquelle prennent jour et air les salles principales. Une partie du rez-de-chaussée est occupée par des magasins loués à l'industrie privée.

A droite de l'entrée sont au rez-de-chaussée *(fig. 5)* le parloir et le logement du gardien, à gauche un vestiaire et la salle de gymnastique, puis en face le grand escalier et de chaque côté un vestibule desservant les privés et lavabos.

Au premier étage *(fig. 6)* se trouvent le cabinet du directeur accompagné d'un cabinet de toilette, les salles des maîtres, un atelier de couture et une série de classes.

Au second étage sont la salle de réunion générale, la salle de dessin, les collections et les bibliothèques, etc.

Toutes les classes sont éclairées à la gauche des élèves

et munies de bancs-tables à deux places conformes aux prescriptions actuelles.

Les façades *(fig. 7)* manquent de caractère; les boutiques du rez-de-chaussée leur donnent l'apparence d'une maison à loyer et les empêchent de se distinguer des bâtiments voisins.

III

Écoles normales primaires en Allemagne.

(Lehrer-Seminars).

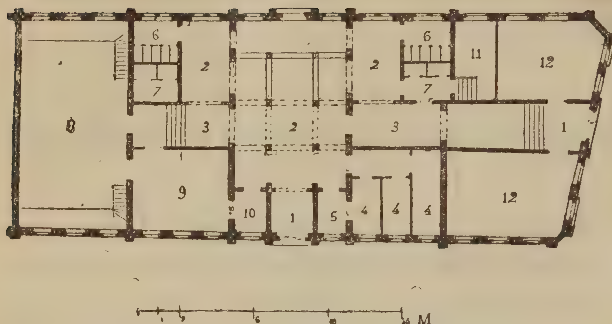
Le développement considérable donné à l'enseignement primaire dans tous les États allemands, a eu pour conséquence de rendre nécessaire la construction d'un grand nombre d'écoles normales destinées à former de nouveaux maîtres.

Ces écoles désignées sous le nom de Lehrer-Seminars (séminaire de maîtres) se rencontrent dans les villes, les chefs-lieux de province et même dans des villages ou des petites villes. Elles sont excessivement variées de forme, d'importance et de dispositions. On compte parmi ces écoles des internats, des externats, des écoles mixtes, des écoles distinctes pour les instituteurs et les institutrices, des écoles réservées aux élèves d'une seule région ou communes à plusieurs provinces.

Nous ignorons les différences qui existent entre le programme de l'enseignement en usage dans les écoles normales françaises et celui des écoles normales allemandes. L'enseignement et les méthodes ne sont pas les mêmes, et c'est ce qui explique par exemple le grand nombre de classes ou d'études installées dans certaines écoles et désignées sous le nom de salles de cours ou de travail.

Les écoles annexées à nos écoles normales et dans les-

Fig. 5.



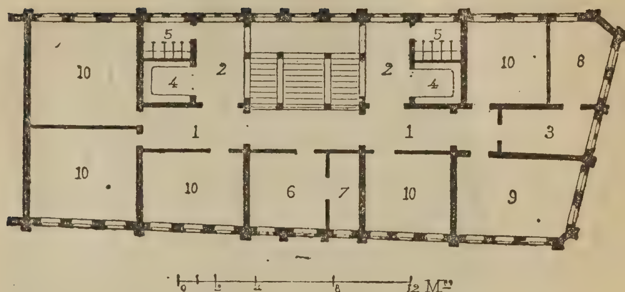
PLAN DU REZ-DE-CHAUSSÉE.

1. Entrée.
2. Vestibule.
3. Galeries.
4. Logement du gardien.
5. Parloir.
6. Privés.
7. Dépôt.
8. Gymnase.
9. Vestiaire.
10. Dépôt des engins.
11. Matériel scolaire.
12. Boutiques en location.

ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTRICES

Weisenhausplatz, Berne (Suisse).

Fig. 6.



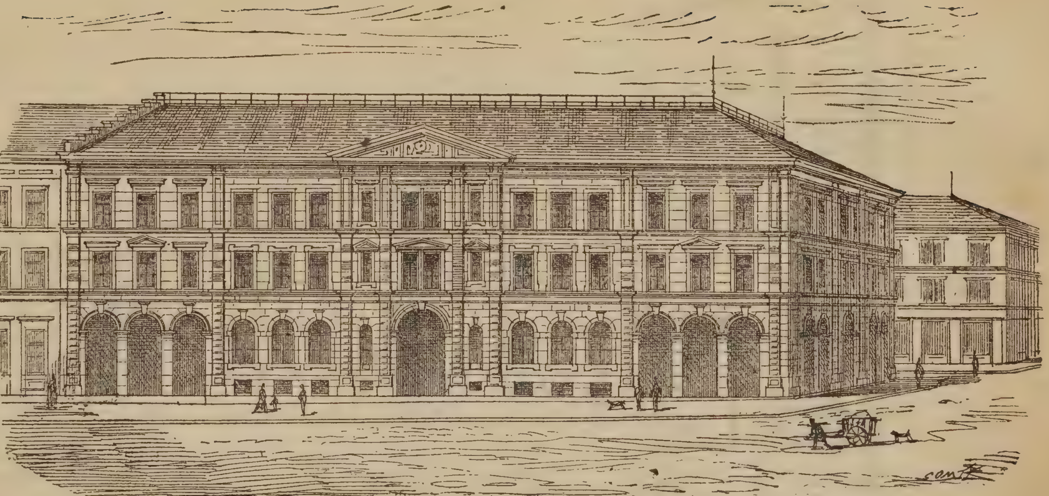
PLAN DU PREMIER ÉTAGE.

1. Galerie.
2. Vestibule.
3. Vestiaire.
4. Privés.
5. Lavabos.
6. Cabinet de travail du directeur.
7. — toilette du directeur.
8. Salle des Maîtres.
9. Atelier de couture.
10. Classes.

ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTRICES

Weisenhausplatz, Berne (Suisse).

Fig. 7 — Vue générale des bâtiments.



ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTRICES

Weisenhausplatz, Berne (Suisse).

quelles les élèves-maîtres font l'apprentissage de leur future profession, ne forment pas toujours en Allemagne partie intégrante des lehrer-seminars. Ce sont le plus souvent des constructions à part, des écoles placées au dehors, écoles primaires semblables à toutes les autres et sur lesquelles nous n'avons par conséquent pas à appeler l'attention.

Quelques points de détail frapperont le lecteur dans l'examen des écoles normales d'Allemagne ; ce sera d'abord la suppression de toute chapelle, de tout oratoire, de tout local consacré à la pratique des devoirs religieux ; ensuite la transformation des dortoirs contenant 80 et 100 lits, des salles d'études contenant 80 et 100 places, en dortoirs de 10 lits et en salles d'études de 15 places.

Certaines écoles comme celles de Nagold dans le Wurtemberg, par exemple, ont réalisé à cet égard des progrès et des perfectionnements dont pas une de nos écoles, même parmi les plus récentes et les plus considérables, ne peut donner idée. Aussi sommes-nous à propos des écoles allemandes entrés dans des développements que justifient l'intérêt et la nouveauté du sujet. — Il faut aussi ajouter que les dépenses nécessitées par la construction d'établissements de ce genre dépassent de beaucoup celles auxquelles nous nous restreignons malheureusement en France.

ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS
(Schullehrer Seminars)
à Neuwied (Prusse Rhénane).

Neuwied est une petite ville de la Prusse Rhénane située sur les bords du Rhin, au milieu d'une campagne riche et bien cultivée. Sa fondation ne remonte qu'au milieu du XVIIe siècle, et sa population se compose en partie de frères

moraves et de quakers dont le calme et l'austérité donnent à la petite ville un caractère particulier. C'est en traversant des rues solitaires bordées de petites maisons toutes semblables, aux fenêtres strictement closes, qu'on arrive à l'école normale placée en dehors des habitations.

L'école de Neuwied est destinée à recevoir 62 élèves; elle occupe une surface totale de près d'un hectare, et se compose d'une grande cour en partie plantée qui entoure les bâtiments; en arrière de ces bâtiments se trouvent les jardins réservés aux directeurs et aux élèves, et utilisés pour les expériences de l'enseignement spécial *(fig. 8)*.

Le bâtiment principal est élevé sur caves d'un rez-de-chaussée et de deux étages carrés; il se compose d'un corps principal accompagné de deux ailes en retour et d'une autre aile en arrière. La forme générale des constructions rappelle un peu celle des bâtiments de l'école normale de Carlsruhe, avec cette différence que le bâtiment central est double d'épaisseur, et que la galerie transversale s'étend, non sur le côté, mais au milieu du bâtiment. Ce bâtiment est en outre moins long qu'à Carlsruhe, et les pavillons d'aile ont une plus grande saillie derrière laquelle se dérobe une partie des constructions.

Dans les cours sont installés des privés, des urinoirs, une salle de gymnastique et une construction annexe contenant une salle de dessin ajoutée après coup.

Un grand vestibule occupe l'avant-corps de la façade et aboutit directement à l'escalier des étages; là, il se divise en une galerie desservant à droite et à gauche le bâtiment principal et les ailes, et aboutissant en face au réfectoire et au service des cuisines *(fig. 9)*.

Le cabinet du directeur et celui du sous-directeur sont

placés au rez-de-chaussée au milieu de la galerie; leur accès est ainsi rendu facile, et ils se trouvent en communication directe avec toutes les parties de l'établissement. Le cabinet du directeur est précédé d'une salle d'attente; celui du sous-directeur est accompagné de deux pièces, l'une pour l'économe, l'autre pour l'employé surveillant.

Les salles consacrées à l'enseignement comprennent quatre classes et quatre études au rez-de-chaussée, une classe et une étude au premier étage, puis au rez-de-chaussée un amphithéâtre avec laboratoire de chimie et cabinet pour les instruments de physique, et enfin au premier étage une salle de conférences, une salle de collections, une bibliothèque avec une salle de lecture séparée, une salle de répétition et une salle de musique. La salle de musique est garnie d'armoires dans lesquelles on renferme les instruments.

Des bancs à cinq places sans dossiers garnissent les classes.

Les classes et les études ou salles de travail ont une surface moyenne de 20 mètres et ne contiennent que 12 à 15 élèves, ce qui a obligé à multiplier le nombre de salles et par suite celui des maîtres. Ces derniers occupent deux salles spéciales qui leur sont réservées : l'une dans laquelle ils se réunissent pour causer et fumer, l'autre qui est consacrée au travail et placée à cet effet près de la bibliothèque.

La salle d'assemblée est au premier étage au-dessus du réfectoire. La galerie qui y donne accès, est surmontée d'une charpente apparente en bois rehaussée de chanfreins et de filets peints, d'un heureux effet. La salle elle-même est décorée d'un plafond à solives apparentes; au fond s'élève une haute estrade avec un grand buffet d'orgue.

ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS

(Schullehrer-Seminars)

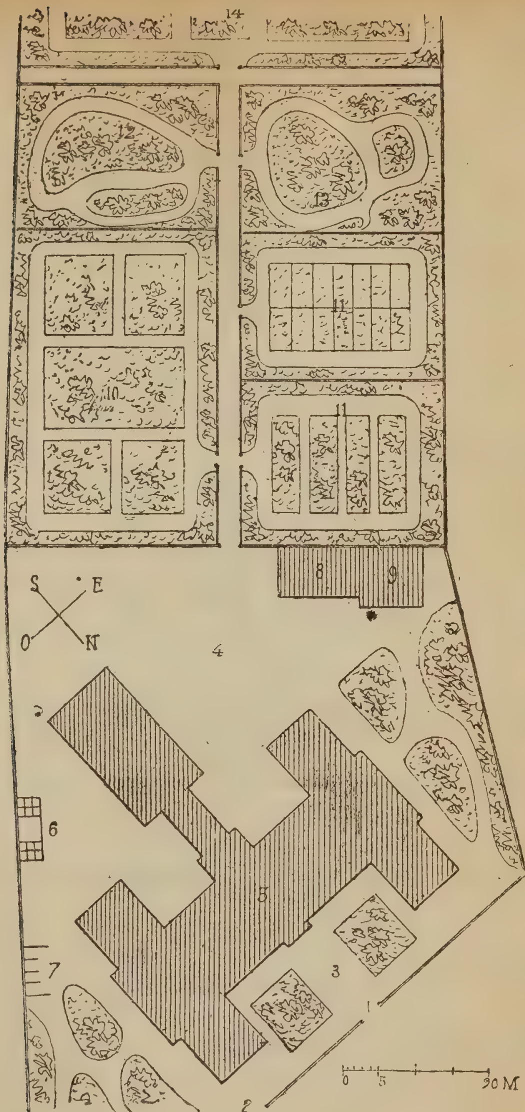
A Neuwied (Prusse Rhénane).

Fig. 8.

PLAN GÉNÉRAL.

1. Entrée principale.
2. Entrée de service.
3. Cour d'entrée.
4. Cour de récréation.
5. Bâtiment principal.
6. Privés.
7. Urinoirs.
8. Gymnase.
9. Salle de dessin.
10. Jardin potager.
11. Jardins des élèves.
12. Jardin du directeur.
13. Jardin des maîtres.
14. Jardin d'études.

Fig. 8. — Plan général.



ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS
(Schullehrer-Seminars)
A Neuwied (Prusse Rhénane).

ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS

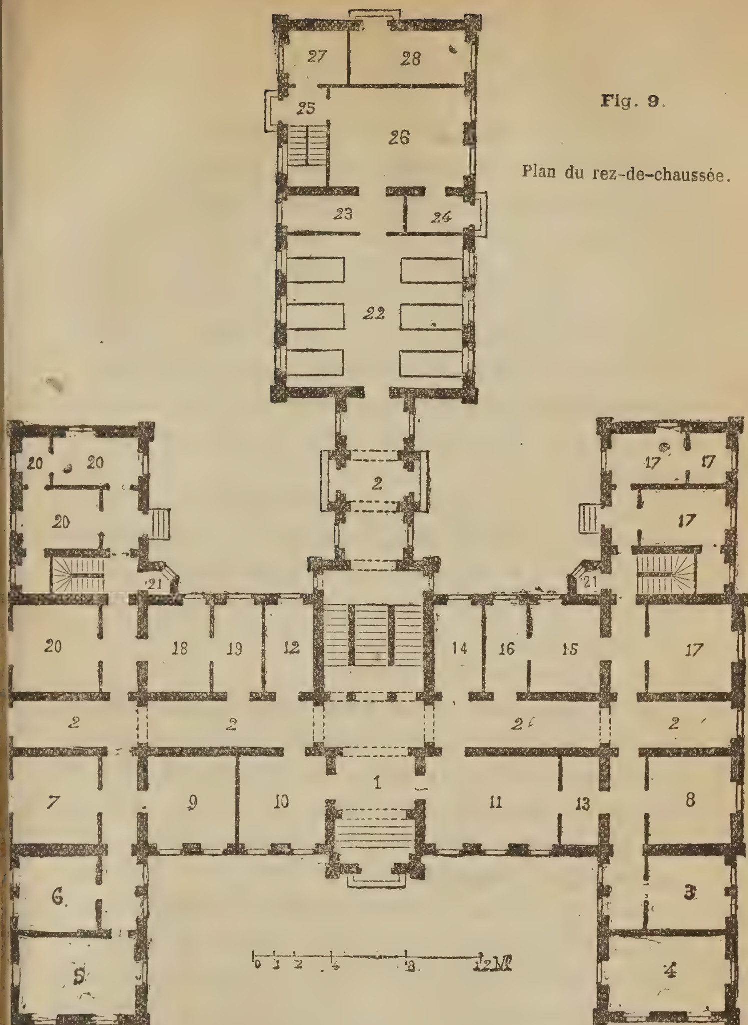
(Schullehrer-Seminars)

A Neuwied (Prusse Rhénane).

Fig. 9.

PLAN DU REZ-DE-CHAUSSÉE.

1. Vestibule.
2. Galerie.
3. Première classe.
4. Première étude.
5. Deuxième étude.
6. Deuxième classe.
7. Troisième classe.
8. Troisième étude.
9. Quatrième classe.
10. Quatrième étude.
11. Amphithéâtre.
12. Appareils de physique.
13. Laboratoire de chimie.
14. Cabinet de surveillant.
15. Cabinet du directeur.
16. Antichambre.
17. Logement du directeur.
18. Cabinet du sous-directeur.
19. Economat.
20. Logement du sous-directeur.
21. Privés.
22. Réfectoire.
23. Office.
24. Vestibule.
25. Escalier de service.
26. Cuisine.
27. Buanderie.
28. Salle de bains.



ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS
(Schullehrer-Seminars)
A Neuwied (Prusse Rhénane).

A côté de la salle d'assemblée est la salle de musique, qui en est une dépendance.

On arrive au réfectoire en traversant la galerie du rez-de-chaussée. Deux portes sont en outre ouvertes dans la cour de récréation. Les élèves peuvent ainsi sortir du réfectoire ou y entrer directement sans passer par l'école. Ce réfectoire est éclairé et aéré au moyen de six grandes fenêtres; il est occupé par des tables à 10 places, qui laissent entre elles un large passage communiquant à un office et à la cuisine. Au fond de ce réfectoire est une série de petites armoires, dans lesquelles chaque élève dépose le pain qu'on lui remet chaque matin pour sa consommation de la journée.

Des portes extérieures rendent indépendants les divers services des cuisines groupés ensemble et comprenant, outre l'office et la cuisine proprement dite, la laverie, la buanderie, la salle de bains et un escalier facilitant l'entrée et la sortie des salles de musique et d'assemblée, les jours de fête ou de nombreuse réunion.

Les dortoirs sont tous au deuxième étage *(fig. 10)*; ils comprennent quatre salles : la plus petite contient 10 lits, la plus grande 24, deux autres en contiennent 12 et la dernière 14, en tout 62 (1). Près de ces dortoirs se trouvent les lavabos, les privés, les vestiaires, le dépôt de chaussures et la lingerie.

Toute cette partie de l'établissement est malpropre et mal tenue, les dortoirs surtout; les fenêtres qui les éclairent sont trop étroites, trop basses, et leur linteau trop éloigné du plafond pour laisser l'air arriver à l'intérieur en quantité suffisante. Chaque lit est muni d'une tringle

---

(1) L'école reçoit en outre quelques élèves externes.

en fer servant de porte-manteau et à laquelle les élèves suspendent leurs vêtements. Dans la salle de lavabos, l'eau de lavage des récipients tombe directement sur le sol et passe à travers les pieds des élèves pour s'écouler à l'extérieur au moyen de pentes ménagées à cet effet; c'est là une disposition aussi primitive que peu convenable. La lingerie ne contient que le linge propre. Les ateliers de raccommodage et de repassage sont établis dans le sous-sol.

L'infirmerie occupe au deuxième étage trois salles : une pour les malades en commun, une autre pour les malades isolés. Ces salles sont séparées l'une de l'autre par la tisanerie et la chambre de l'infirmier *(fig. 11)*.

De vastes greniers et magasins disposés dans les combles servent de dépôt aux approvisionnements de toutes sortes et au matériel scolaire.

Les logements des fonctionnaires sont au nombre de trois : celui du directeur, celui du sous-directeur et celui de l'économe.

Le logement du directeur comprend quatre pièces au rez-de-chaussée et huit au premier étage. Ce logement est relativement luxueux ; on y trouve non seulement un grand et un petit salon, mais même une pièce spéciale (Wohnstube) consacrée aux réceptions de la femme du directeur. Le logement du sous-directeur comprend trois pièces et deux cabinets placés au rez-de-chaussée. Quant au logement de l'économe, il ne se compose que de trois pièces placées au deuxième étage. Les maîtres habitant l'école ont à leur disposition une chambre et un cabinet.

La construction est en pierres de taille appareillées avec soin, les profils sont simples et nettement tracés, de grands pignons accusent les extrémités des bâtiments ; l'ensemble

ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS

(Schullehrer-Seminars)

à Neuwied (Prusse Rhénane).

Fig. 10.

PLAN DU PREMIER ÉTAGE.

1. Galerie.
2. Salles de dessin.
3. Cinquième classe.
4. — étude.
5. Logement du maître-adjoint.
6. Salle de conférences.
7. Salles de collections.
8. Bibliothèque.
9. Salle de lecture.
10. Salle de travail des maîtres.
11. Salle de réunion des maîtres.
12. Salle de répétitions.
13. Logement du directeur.
14. Privés.
15. Salle d'assemblée.
16. Salle de musique.
17. Logement de l'économe.



ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS.

(Schullehrer-Seminars)

à Neuwied (Prusse Rhénane).

ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS

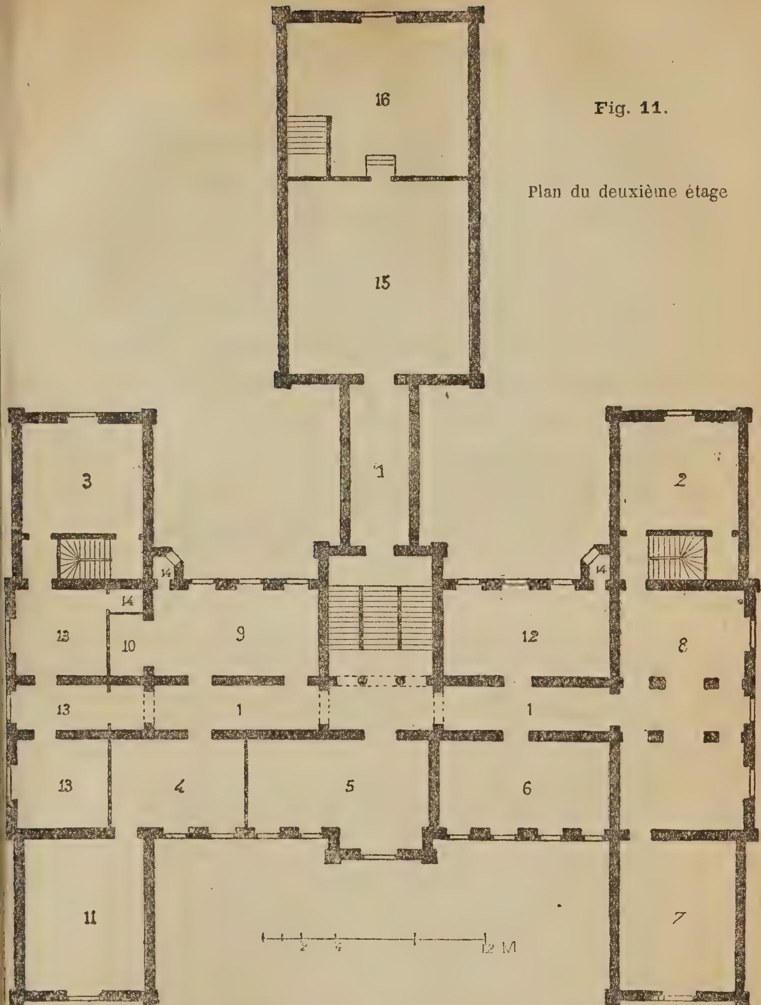
(Schullehrer-Seminars)

à Neuwied (Prusse Rhénane).

Fig. 11.

PLAN DU DEUXIÈME ÉTAGE.

1. Galeries.
2. Grenier (logement du directeur).
3. — — des maîtres.
4. Dortoir 10 élèves ⎫
5. — 14 — ⎪
6. — 12 — ⎬ 62 élèves.
7. — 12 — ⎪
8. — 24 — ⎭
9. Lavabos.
10. Dépôt des chaussures.
11. Vestiaire.
12. Lingerie.
13. Infirmerie.
14. Privés.
15. Magasin général.
16. Magasin de l'économat.



ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS

(Schullehrer-Seminars)

à Neuwied (Prusse Rhénane).

général affecte la prétention peu justifiée de rappeler l'architecture gothique des bords du Rhin.

L'école normale de Neuwied est regardée comme une des mieux installées de l'Allemagne. La disposition donnée aux bâtiments a permis de réunir d'une façon régulière et convenable les services dépendant les uns des autres. Les logements, chambres de maîtres et surveillants sont répartis sur divers points de l'établissement, et assurent la surveillance rendue encore plus facile par la division des élèves en groupes peu nombreux répartis dans des études, classes et dortoirs de petites dimensions.

Ce qu'il faut énergiquement reprocher à l'école de Neuwied, par exemple, c'est le manque absolu d'entretien, l'absence de soins et de propreté.

NARJOUX.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Nous avons signalé la décision prise par la direction municipale des écoles de Berlin, qui a témoigné de son mauvais vouloir à l'égard des associations d'instituteurs, en n'accordant pas, à cinq instituteurs membres du comité du *Deutscher Lehrer-Verein*, ou rédacteurs de journaux pédagogiques, l'augmentation de traitement auquel leur donnait droit le chiffre de leurs années de services. Le gouvernement prussien vient de manifester de son côté les inquiétudes que les sociétés d'instituteurs lui causent, dans une circulaire adressée le 20 septembre dernier par M. de Puttkamer aux conseils scolaires provinciaux.

Dans ce document, le ministre rappelle qu'un certain nombre de directeurs d'écoles normales réunissent, une ou deux fois par an, les instituteurs de leur ressort pour des conférences pédagogiques. Le gouvernement désire que ces conférences se généralisent, et ordonne aux conseils scolaires provinciaux de prendre à cet effet les mesures nécessaires.

La principale raison donnée par M. de Puttkamer à l'appui de cette décision, c'est la nécessité de créer une institution officielle qui puisse faire échec aux associations libres, en offrant aux membres du corps enseignant primaire l'occasion de se réunir et de discuter sous l'œil de l'autorité.

« Il est certain, dit la circulaire, que les maîtres de l'enseignement primaire éprouvent le besoin de combattre, en se rapprochant les uns des autres, les fâcheux effets de l'isolement; et, sous ce rapport, on a pu voir avec satisfaction la fondation de sociétés d'instituteurs.

» Mais nul véritable ami de l'école ne jugera que les tentatives faites dans cette direction, depuis plusieurs années, par une partie du corps enseignant, aient porté des fruits utiles. Il n'est que trop vrai, au contraire, que beaucoup de ces sociétés se sont engagées dans une voie qui n'est pas celle des véritables intérêts de l'école. Tout le monde sait, et les délibérations qui font l'objet de leurs réunions périodiques, ainsi que le langage des journaux qui

leur servent d'organe, ne laissent aucun doute à cet égard que la direction de ces sociétés est passée de plus en plus entre les mains d'éléments qui voient, dans une association entre collègues, chose en soi très digne d'éloges, non pas une occasion de travailler au perfectionnement intellectuel et professionnel de ses membres, mais un moyen mis au service de tendances et d'efforts qui n'ont rien de commun avec le véritable intérêt de l'école et des instituteurs. C'est ainsi qu'il est arrivé que plusieurs sociétés d'instituteurs, au lieu d'offrir à leurs membres le bienfait d'un lien intellectuel et d'un point d'appui réellement moral, sont devenues des foyers de propagande en faveur de tendances regrettables.

» Les caractères principaux de ces tendances sont : une exagération présomptueuse dans l'appréciation de sa propre capacité et de son savoir; des prétentions exagérées quant à la position matérielle et à la considération extérieures la répugnance à se soumettre à l'autorité des supérieurss la tendance systématique à relâcher ou même à rompre entièrement le lien qui unit l'école à l'Eglise, lien qui résulte du caractère chrétien de notre éducation populaire; la propagande faite ouvertement en faveur des parti; politiques extrêmes; l'habitude de trancher les plu; importantes questions de pédagogie et d'administration, sans posséder les connaissances indispensables ni la maturité nécessaire du jugement. Ces quelques mots suffisent pour faire voir que la voie où se sont laissé entraîner beaucoup de sociétés d'instituteurs est mauvaise, et constitue un danger sérieux pour l'avenir et la prospérité de notre enseignement primaire. »

Nous doutons que les membres des associations d'instituteurs soient disposés à renoncer à se servir des droits que la loi leur garantit. Les conférences officielles présidées par les directeurs d'école normale seront certainement une chose utile; mais la presse pédagogique et les congrès d'instituteurs, qui font si grand peur au gouvernement prussien, n'en continueront pas moins, nous l'espérons, à accomplir leur œuvre de libre discussion et de progrès.

— Le 10 octobre s'est ouverte à Emden une intéressante exposition organisée par les personnes qui ont pris part au cours donné dans cette ville par M. Clauson-Kaas,

le créateur bien connu des écoles de travail manuel en Danemark. Ce cours qui a duré six semaines, comprenait l'enseignement pratique des branches suivantes : sculpture et découpage d'objets en bois, menuiserie, vannerie, brosserie, tissage de la paille et reliure ; soixante-deux personnes adultes, venues de toutes les parties de l'Allemagne, ont suivi les leçons, et remporteront, pour les propager autour d'elles, les méthodes de M. Clauson-Kaas.

— Ce n'est pas en Autriche seulement que le conflit entre la langue allemande et la langue nationale des populations conquises se manifeste sur le terrain scolaire. Dernièrement, dans la province prussienne de Posen, un certain nombre de pères de famille catholiques se sont plaints au ministre des cultes que leurs fils, élèves du gymnase de Wongrowicz, n'y recevaient aucun enseignement religieux. Le ministre a répondu par l'expression de ses regrets, en ajoutant qu'on n'avait pu trouver à Wongrowicz aucun prêtre catholique qui voulût consentir à donner l'enseignement religieux en langue allemande, ainsi que le prescrit le règlement.

— Le Wurtemberg a institué depuis quelque temps des écoles spéciales destinées aux jeunes filles qui veulent compléter leur éducation en s'initiant aux connaissances nécessaires pour la bonne direction d'un ménage.

Le but de ces institutions, dit le programme, est de compléter chez les jeunes filles d'un certain âge les connaissances qu'elles peuvent déjà posséder en cuisine, couture, tricot, repassage, lavage ; de les exercer dans les branches d'instruction déjà apprises à l'école et de leur en montrer l'application pratique aux choses de la vie ; de leur inspirer le goût de la propreté, de l'ordre, et de la ponctualité en toutes choses ; de leur créer d'agréables délassements pendant les travaux du soir, par des lectures choisies ou des chants en commun. On leur enseigne aussi les principes généraux de l'hygiène, avec des directions sur la manière de soigner les malades. Dans l'art culinairee on se borne à ce qui estnécessaire pour faire une bonn, cuisine bourgeoise, et pour préparer la nourriture convenable aux malades. Pour apprendre à fond la couture, chaque jeune fille doit faire complètement un certain

assortiment de tabliers, jaquettes, jupons, chemises, draps, couvertures, etc.

Le personnel de l'école consiste en une directrice, une institutrice, et un instituteur. Le prix du cours, pour chaque élève, est de 75 marcs, plus une taxe d'entrée de 25 marcs. Le cours se donne pendant la saison d'hiver, et dure cinq mois.

— Le ministre des cultes et de l'instruction publique du Wurtemberg a publié une ordonnance qui autorise les instituteurs à employer, pour le maintien de la discipline, des punitions plus sévères que celles qu'ils avaient eues à leur disposition jusqu'à présent. La correction corporelle et la retenue pourront être appliquées en même temps; la retenue pourra être prolongée jusqu'au chiffre maximum de *douze heures!*

Belgique. — Le *Moniteur belge* a commencé la publication des procès-verbaux de l'enquête parlementaire ouverte sur « les résultats de la loi du 1er juillet 1879 et sur les moyens employés pour entraver l'exécution de cette loi. »

Cette enquête, on s'en souvient, réclamée tout d'abord par l'opposition catholique, a été décidée par la Chambre belge à la suite d'un discours de l'honorable M. Neujean, qui s'était exprimé en ces termes:

« L'opposition a accusé le gouvernement libéral d'avoir banni Dieu des écoles, de les avoir converties en foyers de propagande anti-religieuse;

» D'avoir amoindri l'enseignement officiel en le rendant inaccessible aux catholiques;

» D'en avoir déterminé l'abandon par les pères soucieux de sauvegarder les croyances religieuses de leurs enfants;

» De recourir à la persécution administrative pour retenir les enfants dans les écoles officielles.

» Nous repoussons l'accusation, mais nous entendons la relever!

» A notre tour, nous accusons; nous accusons le clergé, nous accusons la fraction militante du parti qu'il inspire, d'avoir calomnié l'enseignement officiel pour le rendre odieux; d'avoir poussé à la désertion des écoles par des moyens inavouables, par l'abus de l'autorité spirituelle, par une véritable oppression des consciences;

» D'avoir trompé les populations en les fanatisant ;

» D'avoir semé dans les familles, dans tout le pays, des ferments de haine dangereux pour la paix publique ;

» D'avoir systématiquement affaibli le respect de la loi ;

» D'avoir démoralisé l'esprit des fonctionnaires, d'avoir poursuivi la désorganisation de l'enseignement officiel, d'avoir encouragé, dirigé et organisé la résistance à la loi jusque parmi les autorités chargées de l'appliquer ;

» D'avoir, en un mot, sacrifié, dans cette question d'enseignement, l'intérêt général à un intérêt de caste. »

La commission parlementaire d'enquête devait se composer de vingt-cinq membres. Dans sa séance du 5 mai dernier, Chambre élut, pour former cette commission, dix-sept libéraux et huit membres de l'opposition catholique. Ces huit derniers ayant refusé leur nomination, furent remplacés, séance tenante, par huit autres membres du même parti, qui refusèrent également le mandat qu'on voulait leur confier. Force fut alors à la Chambre de prendre tous les membres de la commission dans les rangs de la majorité.

Cette commission, une fois constituée, adressa au pays un manifeste dans lequel elle disait :

« Seize membres de l'opposition ont, successivement, refusé de prendre part à nos travaux... L'opposition, après avoir demandé l'enquête, a décliné sa part de responsabilité. Nous l'assumons tout entière. Le contrôle qu'elle pouvait exercer et qu'elle a refusé, nous le demandons à l'opinion publique, ce juge souverain de tous les pouvoirs. »

Après s'être divisée en plusieurs sous-commissions, la commission parlementaire a commencé, dès la seconde quinzaine du mois de septembre, ses opérations d'enquête dans la province de Namur, les deux Flandres, le Luxembourg et le Hainaut. Dans les premiers jours d'octobre, elle a siégé dans le Brabant et dans la province de Liége.

Les dépositions publiées jusqu'ici ne constatent que trop clairement les moyens d'intimidation dont le clergé s'est servi pour tâcher de faire le vide dans les écoles officielles, en refusant d'admettre à la première communion les élèves de ces écoles, en refusant l'absolution aux parents de ces enfants, en appelant même, du haut de la chaire, les fidèles à la guerre civile.

Nous ne pouvons songer à résumer en quelques lignes

un dossier aussi volumineux que les procès-verbaux de cette enquête. Contentons-nous d'une ou deux citations prises au hasard, qui feront voir quel a été et quel est encore le caractère de l'opposition faite par le clergé belge à la loi scolaire libérale.

Voici ce que raconte le bourgmestre de la commune de Dourbes, canton de Couvin :

« L'école catholique (libre) de garçons est tenue par le marguillier de M. le curé, c'est-à-dire par un homme qui est à la fois chantre, organiste, sonneur, et qui n'est pas diplômé.

» L'instituteur communal est un instituteur d'élite, qui est chez nous depuis bientôt trente ans.

» Le curé a déclaré que les sacrements seraient refusés aux élèves de l'école communale et aux parents de ces élèves.

» Il a repoussé de la confirmation deux élèves de l'école communale, Ernest Deman et Edouard Coppée. Il a déclaré aux parents qu'il les reconnaissait capables, mais qu'il les refusait parce qu'ils étaient élèves de l'école communale.

» Le curé a dit à ces deux enfants, la veille même de la confirmation, alors qu'ils avaient fait tous les exercices préparatoires à ce sacrement et avaient même leur billet d'admission à la confirmation: « Il faut que demain » avant cinq heures du matin, vous m'apportiez un en» gagement par écrit de vos parents promettant de vou» mettre à l'école catholique, sinon vous ne serez pas » admis à la confirmation. »

» Un jour, avant cette époque, le curé voyant le petit Coppée à l'église, à qui, cependant, il avait déjà refusé plusieurs fois l'absolution du chef de la fréquentation de l'école communale, lui a dit: « Venez-vous à confesse? — Non, a répondu l'enfant, je ne suis pas préparé. » Deux jours après, confiant dans l'invitation du curé. l'enfant s'est présenté au confessionnal. Le curé lui a dit: « Eh bien, allez-vous venir à mon école? » L'enfant a répondu: « Je ferai ce que mes parents me diront de » faire. » Le curé a dit: « Ainsi, si vos parents vous » envoient à mon école, vous y viendrez? — Certaine» ment », a répondu l'enfant. « Eh bien, il faut im» portuner vos parents à chaque instant du jour pour les y de-

» cider, et si même ils ne veulent pas, il faut y venir » quand même et vous sauver de l'école communale, » parce que l'école communale est mauvaise, parce que le » catéchisme y est mauvais. — C'est le même que quand » vous y veniez, » dit l'enfant. « Vous êtes trop petit » pour me faire la leçon, » a dit le curé, et il lui a donné la planchette (refusé l'absolution).

» Depuis 1879, la chaire de vérité de Dourbes s'est transformée en tribune politique. Le curé, — j'affirme qu'il s'est servi de ces expressions, — a appelé les malédictions du ciel sur les souteneurs de l'école communale, ces pourvoyeurs de l'enfer, ces voleurs d'âmes...

» A M. Charlier, l'échevin de la commune, il a dit : « Vos enfants seront damnés parce qu'ils fréquentent l'école » communale. »

» Il a dit en chaire que les institutrices officielles se conduisaient mal; qu'après l'adoption de la loi, elles se conduisaient plus mal encore... Il a dit que les hommes qui soutenaient l'école communale étaient des impudiques et des ivrognes qui vont au cabaret boire le pain de leurs enfants; que les femmes qui soutenaient l'école communale avaient eu une jeunesse qui ne s'était pas passée sans critique, et une conduite déréglée.

» Deman et Pirlot m'ont dit que le curé avait engagé la femme Jacquemart-Furfooz à aller reprendre son enfant à l'école communale, malgré son mari. D'après ces personnes, le curé lui aurait dit de se séparer, de prendre la moitié du mobilier et la moitié des enfants. La femme a, en effet, sur les instigations du curé, quitté son mari parce qu'il ne voulait pas mettre ses enfants à l'école catholique.

» Pirlot m'a dit que le curé d'Olloy avait dit à sa femme au confessionnal : « Si votre mari ne veut pas mettre ses » enfants à l'école catholique, prenez la moitié de votre » mobilier, de vos enfants, et quittez-le. »

Déposition de Florent Remy, membre du comité scolaire, à Pesches :

« M. le curé a annoncé en chaire que l'absolution serait refusée aux élèves des écoles communales, à leurs parents. aux membres du comité scolaire et même à leurs femmes. Ma femme n'a pas reçu d'absolution pour cette raison,

» Dans un sermon que j'ai entendu au moment des

élections, il a dit qu'il faudrait s'armer de fusils et tuer le roi et les ministres, que c'étaient des brigands.

» Je pourrais citer bien des personnes qui ont entendu prononcer par le curé ces mots : « Qu'il faudrait s'armer » de fusils, etc. »

Autre déposition à propos du même fait, de François Stavaux, échevin à Pesches :

« Un jour, ma femme et nos deux garçons, Ferdinand Drommelin, Louis Petitjean, Charles Filkin et d'autres sont revenus de la grande messe de Pesches et ont dit : « Le » curé a prêché aujourd'hui de telle façon que si le roi » savait cela, il serait emprisonné. Armez-vous, mes frères, » a-t-il dit, vous commencerez par le roi et vous finirez » par les ministres. » Ces gens m'ont positivement déclaré à moi-même qu'ils avaient entendu ce langage. »

Le meilleur moyen de mettre un terme aux excès de langage et aux manœuvres des ennemis de l'école officielle, c'est évidemment celui qu'a choisi la Chambre belge : étaler au grand jour de l'enquête parlementaire des menées qu'on espérait pouvoir continuer longtemps encore dans une ombre discrète. « Nous engageons, dit le *Progrès*, journal de la Société centrale des instituteurs belges, tous nos lecteurs à lire avec la plus grande attention les procès-verbaux de la commission d'enquête, et nous formons le vœu de voir répandre à profusion ces comptes rendus officiels, afin que le pays et surtout les personnes les plus directement intéressées dans cette question puissent se faire une idée exacte des faits qui ont amené la désertion de certaines écoles, la désunion dans les familles, les révoltes d'enfants contre leurs parents, et l'affaiblissement du sens moral au milieu de populations encore ignorantes et jusqu'aujourd'hui fanatisées. »

— Le rapport officiel sur la situation des écoles communales de Bruxelles pendant l'année scolaire 1879-1880 vient d'être publié.

Pour la première fois, les écoles primaires fonctionnaient sous l'empire de la loi du 1er juillet 1879. « Hâtons-nous de le dire, dit le rapport, les espérances des amis de l'enseignement officiel se sont pleinement réalisées à Bruxelles ; les attaques de ses détracteurs ont abouti à un échec significatif. Nous n'en voulons pour preuve que le résultat complet de la fréquentation de nos écoles. Les classes du

jour ont été suivies par 13,154 élèves, pendant l'année scolaire écoulée, chiffre supérieur de 203 à celui de l'année précédente; les classes d'adultes ont eu 3,852 élèves, soit 405 de plus qu'en 1878-1879. Jamais nos écoles primaires ne se sont trouvées dans une situation aussi prospère. »

Des classes maternelles ou jardins d'enfants sont organisées d'après la méthode Frœbel; ils reçoivent l'enfant, sans aucune rétribution, de 3 à 6 ans; à 6 ans, l'enfant est admis à l'école primaire où il reste jusqu'à 14 ans,

Les écoles primaires sont absolument gratuites; outre le programme ordinaire qui comprend tous les éléments de l'instruction, on y enseigne la gymnastique et le chant.

Des ateliers d'apprentissage sont établis dans plusieurs d'entre elles.

Une section spéciale dite du demi-temps est instituée à l'école de la rue de Rollebeek; on y reçoit les jeunes gens à qui leurs occupations ne permettent d'aller en classe que le matin et l'après-midi.

Des études du jour et du soir ont été organisées et rendent de grands services aux enfants indigents qui, faute de feu et de lumière, ne peuvent faire convenablement leurs devoirs scolaires chez eux.

Les élèves des écoles primaires qui n'ont pas de vêtements convenables sont signalés aux comités de charité et à l'*OEuvre des vieux vêtements*, et sont habillés de façon à pouvoir se présenter décemment en classe.

Pendant l'hiver, on distribue de la soupe, à titre de réconfortant, aux enfants qui le désirent.

Les cours d'adultes ont lieu dans toutes les écoles, de 8 heures à 9 heures et demie du soir.

L'épargne, ajoute *l'Avenir* de Bruxelles à qui nous empruntons cette analyse du rapport communal, fait partie de nos mœurs scolaires; en voici le résultat pour l'année dernière: les sommes versées dans les classes d'enfants ont été pour les garçons de 54,878 fr. 75 c.; pour les filles de 49,474 fr. 26 c.; dans les écoles d'adultes, pour les garçons de 3,530 fr. 22 c.; pour les filles de 4,593 fr. 63 c.; total des versements pour les dix mois de l'année scolaire: 112,484 fr. 33 c.

— Par arrêté en date du 15 septembre dernier, le ministère belge de l'instruction publique a ordonné l'introduction dans toutes les écoles gardiennes communales

(salles d'asile) d'un programme d'exercices et d'occupations fondé sur la méthode de Froebel. Ce programme définit en ces termes la tâche de l'école gardienne transformée en jardin d'enfants :

« Le jardin d'enfants n'est pas une école dans le sens ordinaire du mot. L'institutrice s'y occupe peu d'instruction proprement dite ; mais, à l'exemple d'une mère intelligente et dévouée, elle travaille avec ardeur à faire la première éducation de sa famille adoptive.

» Cultiver la force physique et contribuer à assurer aux enfants une santé robuste ;

» Donner, par l'exercice des sens, un premier développement à la faculté de perception, à l'esprit d'observation ; favoriser l'instinct d'imitation et l'éveil des facultés inventives ;

» Apprendre aux enfants, dans les limites du possible, à exprimer clairement leurs observations, leurs jugements ;

» Les habituer à la propreté, à l'ordre, à la politesse ;

» Leur inspirer le goût du beau ;

» Les former à l'obéissance, à la véracité, à l'activité ;

» Chercher par-dessus tout à les rendre bons, aimables, généreux ;

» Telle est l'œuvre confiée à la sollicitude de l'institutrice du jeune âge. »

Le programme comprend cinq parties : I. Dons de Frœbel et occupations manuelles ; — II. Causeries ; petites collections ; explications d'images choisies ; historiettes morales ; poésies enfantines ; — III. Chant ; — IV. Jeux gymnastiques ; — V. Jardinage.

Espagne. — La direction de l'instruction primaire a adressé aux instituteurs et institutrices des écoles publiques et libres un questionnaire au moyen duquel le gouvernement espagnol compte établir la statistique de l'enseignement primaire à la date du 30 octobre 1880. Les questions auxquelles les membres du corps enseignant doivent répondre portent entre autres sur les points suivants : Combien y avait-il d'élèves *inscrits* et d'élèves *présents* le 30 octobre ? Combien y a-t-il d'aveugles et de sourds-muets parmi les élèves ? Combien d'élèves gratuits ? Chiffre du traitement de l'instituteur ou de l'institutrice, en distinguant le traitement fixe, le produit

de la rétribution scolaire, l'indemnité pour les élèves gratuits, le supplément de traitement accordé par la province, la gratification pour la tenue de l'école d'adultes ou de l'école dominicale, les émoluments pour divers services civils ou ecclésiastiques?

— Le *Magisterio español* publie les statuts d'une association de secours mutuels des instituteurs et institutrices d'Espagne, récemment fondée. La société exige de ses membres un versement mensuel d'une *peseta* (un franc), en échange duquel elle leur garantit qu'à leur mort, leur famille aura droit à toucher une somme dont le montant dépendra de celui de l'encaisse sociale. La société est administrée par des comités de district et de province, et par un comité central siégeant à Madrid et composé du directeur, du secrétaire, d'un professeur et de l'administrateur de l'école normale centrale, des inspecteurs provincial et municipal de l'enseignement primaire, du secrétaire de la junte provinciale de l'instruction publique, de six instituteurs et de six institutrices résidant à Madrid et élus par leurs collègues, et des directeurs des journaux pédagogiques qui coopèrent au but de l'association.

États-Unis. — Les journaux américains nous ont apporté le texte de plusieurs discours prononcés par le président Hayes durant son voyage dans l'Ouest. Ces discours, adressés généralement à d'anciens compagnons d'armes, à des vétérans de la guerre de la sécession venus pour saluer au passage le président, traitent de la question de l'éducation dans les Etats du Sud. M. Hayes pense que cette question est d'un intérêt suprême pour l'Union, et qu'il est du devoir du Congrès d'aider matériellement les États du Sud, trop pauvres pour fonder un nombre suffisant d'écoles.

« Le soldat de l'Union a fait sa tâche, a dit le président dans son discours de Columbus (Ohio), et il l'a bien faite. C'est au maître d'école à faire maintenant la sienne. Partout où elle sera accomplie, sur tous les points de notre territoire, les principes de la Déclaration d'indépendance seront honorés, le sentiment national prendra le dessus, et les amendements constitutionnels créant l'égalité des droits pour les deux races seront obéis sans répugnance. »

Dans un autre discours, à Canton (Ohio), l'orateur, élargissant la question, et ne se bornant plus à réclamer l'appui de l'Union en faveur de l'organisation de l'instruction publique dans les anciens Etats à esclaves, a plaidé la cause des Indiens, et celle des territoires dont la population ne possède pas des moyens d'éducation convenables.

Le président Hayes paraît avoir été l'organe d'une fraction nombreuse du parti républicain, qui serait disposée à accorder aux États du Sud le concours financier de l'Union pour l'établissement d'écoles gratuites, destinées à donner l'éducation aux deux millions et demi d'enfants qui actuellement, dans ces Etats, sont privés de toute instruction.

— Le *Journal of Education* du 7 octobre donne la nouvelle suivante :

« Les écoles de la Nouvelle-Orléans se sont fermées le mois dernier, pour ne se rouvrir que lorsqu'on aura trouvé assez d'argent pour payer le traitement des instituteurs et les autres dépenses. On craint que ce moment ne se fasse attendre encore longtemps. La ville avait voté cette année 200,000 dollars pour les écoles, et on estime qu'il faudra 175,000 dollars rien que pour payer aux instituteurs l'arriéré de leurs traitements. »

— Un groupe nombreux de professeurs, de surintendants, et d'hommes dévoués à la cause de l'instruction publique, avait décidé la création aux Etats-Unis d'une revue à traiter toutes les questions se rattachant à l'éducation. Le premier numéro de cette revue vient de paraître à Boston, sous le titre de « *Education*, revue internationale, paraissant tous les deux mois ; directeur, Thomas W. Bicknell ». Ce premier numéro contient plusieurs articles intéressants, entre autres une étude sur l'éducation aux Etats-Unis il y a cinquante ans, par M. Barnas Sears, décédé récemment.

Hollande. — Le projet de budget pour 1881 attribue aux dépenses de l'instruction primaire une somme de 4 millions 767,782 florins, tandis qu'au budget de la présente année l'instruction primaire n'est portée que pour 1,883,150 florins. Cette augmentation considérable est nécessitée pour l'exécution de la loi du 17 août 1878, qui va entrer en vigueur : une subvention de 3 millions de florins est allouée

aux communes pour aider à l'entretien de leurs écoles, en vertu de l'article 45 de cette loi; en outre, les frais d'inspection sont portés de 80,000 à 150,000 florins; par contre, un certain nombre de postes de dépenses ont été diminués ou supprimés.

Italie. — Le 11e congrès pédagogique italien s'est réuni à Rome, comme nous l'avions annoncé, le 25 septembre dernier. Jusqu'à présent, aucun des journaux italiens que nous recevons ne nous a apporté un compte-rendu complet des travaux de ce congrès; nous ne connaissons encore que les discussions de ses premières séances, et quelques-unes des résolutions votées.

La présidence du congrès a été donnée au sénateur Mamiani, et dans la séance d'ouverture, des saluts télégraphiques ont été envoyés au roi, à la reine, à Garibaldi, et au vieux pédagogue Sacchi, à Crémone, qui fut le premier initiateur des congrès italiens.

La première question discutée était ainsi conçue : « Comment l'école primaire populaire peut-elle devenir moralement éducative? L'école suffit-elle à l'éducation complète de l'enfant? »

M. Sacchi avait envoyé au congrès, à propos de cette question, des conclusions qui reçurent l'approbation unanime de l'assemblée. Toutefois, un certain nombre de membres eussent voulu y ajouter quelque chose; un amendement portant 27 signatures demanda que le congrès déclarât que « l'école doit être exclusivement civile ». Cet amendement fut combattu comme intempestif, et M. Berti, de Bologne, proposa de se contenter de confirmer le vote du congrès de Bologne relatif à l'enseignement religieux dans l'école et à la liberté de conscience. Après un débat assez vif, les partisans du premier amendement se rallièrent le lendemain à la proposition Berti, légèrement modifiée par M. Somasca; elle fut votée en ces termes : « Le congrès confirme le vote du congrès pédagogique tenu à Bologne en septembre 1874, au sujet de l'enseignement religieux dans l'école, vote par lequel il a réclamé le respect absolu de la liberté de conscience. »

Dans cette même séance, le colonel Mauro prononça un discours très applaudi en faveur de l'amélioration de la condition matérielle des instituteurs.

Les séances des 28 et 29 septembre furent consacrées à la discussion de la méthode intuitive ; les débats furent très animés ; voici les termes de la résolution votée comme résumant l'opinion générale :

« Le congrès, convaincu que la méthode d'observation, comme moyen d'enseignement, est la conséquence de la méthode expérimentale qui a renouvelé la science, fait des vœux pour qu'elle soit appliquée dans les salles d'asile et dans les écoles primaires, et demande que le programme des écoles primaires soit modifié en conformité. »

Après ce vote, le professeur Siciliani, qui avait présidé la séance, prononça les paroles suivantes au milieu d'applaudissements prolongés :

« Je suis heureux d'avoir présidé cette assemblée, un peu turbulente, il est vrai, mais dans laquelle ont été affirmés deux grands principes : la liberté de conscience et l'application de la méthode expérimentale. C'est une grande chose qu'un pareil vote, solennellement émis à Rome, à quelques pas du Campo de' Fiori où fut brûlé Giordano Bruno. »

— Dans l'intervalle des séances du Congrès pédagogique, l'Association italienne des instituteurs a discuté et adopté son règlement constitutif, dont son organe *al Luce* publie le texte. Cette association, si elle réussit à grouper un nombre suffisant d'adhérents, pourra contribuer dans une large mesure à hâter la solution de beaucoup de questions intéressant l'enseignement public.

Japon. — Nous trouvons dans le *Journal of Education* de Boston le programme de la cérémonie de la remise des diplômes aux élèves sortants de l'école normale de garçons de Tokio, le 15 juillet dernier. Ce programme a été traduit en anglais et envoyé au journal américain par le professeur Mason, qui enseigne la musique dans cet établissement. Voici la reproduction de ce document :

« Tous les élèves de l'école se rendent dans la grande salle du premier étage et prennent leurs places à 8 heures du matin.

» Les professeurs de l'école et les invités prennent leur place à 8 heures et demie.

» La classe supérieure (celle des élèves qui ont à recevoir le diplôme) exécute un chant intitulé *Waga Hino Moto,*

avec accompagnement d'orgue et de divers instruments japonais (kotos, kokin et samisen).

» M. Shuji Isawa, directeur de l'école, présente un rapport sur les travaux des élèves durant l'année écoulée.

» M. Ogawa, premier élève de la classe supérieure, lit un discours d'adieu.

» M. Isawa délivre les diplômes aux élèves sortants.

» Son Excellence Kuki Riuichi, vice-ministre de l'éducation, harangue les élèves diplômés.

» La classe supérieure exécute le chant d'adieu intitulé *Hotaruno-Akari*.

» Tout le monde descend, et va prendre place dans la grande salle du rez-de-chaussée.

» Les enfants de l'école annexe entrent en cortège dans cette salle, et y prennent place à 10 heures.

» M. Mason leur donne une leçon de chant. Les enfants exécutent les morceaux intitulés *Cho-Cho*, *Miwataseba*, *Haruno-Yayoi*, etc., avec accompagnement de piano, de violon, de kotos, de kokin, de samisen, etc.

» Les élèves de la classe diplômée donnent les leçons suivantes : Forme (géométrie), degré inférieur, M. S. Hayashi ; fractions, degré inférieur, M. K. Sawabe ; minéralogie, degré supérieur, M. K. Shinowara ; physique, degré supérieur, M. G. Asaka ; chimie, degré supérieur, M. S. Ogawa.

» M. Isawa délivre des certificats aux enfants, et décerne des récompenses aux plus méritants.

» Les enfants quittent la salle, et tout le monde se retire.

» Un déjeuner est offert aux invités à Sho-hei-pan, à midi et demi. »

Une cérémonie analogue avait eu lieu deux jours avant à l'école normale de filles. Nous n'en possédons pas le programme ; mais voici en revanche la liste des diverses branches enseignées dans cette école :

Histoire du Japon et histoire universelle ; histoire de la Chine ;

Grammaire japonaise, et étude de la construction des phrases ;

Géographie du Japon et géographie universelle ;

Arithmétique japonaise, et arithmétique étrangère ;

Trigonométrie, géométrie et algèbre élémentaires ;

Tenue des livres ;

Physique; chimie inorganique et organique;
Eléments de minéralogie, de botanique, de zoologie, de physiologie;
Eléments d'économie politique;
Eléments de géographie physique;
Science morale;
Dessin : dessin linéaire, fleurs, oiseaux, animaux; géométrie pratique;
Ecriture;
Chant;
Couture, y compris la coupe des vêtements;
Gymnastique.

Suisse. — Les instituteurs zuricois ont fondé en 1878, à l'occasion du Congrès scolaire tenu à Zurich, un petit musée pestalozzien qui a été baptisé du nom de *Salle de Pestalozzi* (Pestalozzi-Stübchen), et qui s'est enrichi rapidement d'un assez grand nombre de documents précieux relatifs au grand pédagogue. Depuis le commencement de cette année, l'administration de ce musée publie sous le nom de *Pestalozzi-Blätter* un journal consacré spécialement à des études sur Pestalozzi et son temps. Ce journal a déjà publié entre autres les articles suivants : Pestalozzi peint par Niederer; — Lettres de Pestalozzi; — Un élève de Pestalozzi à l'établissement de Neuhof (Gottfried Mind, le « Raphaël des chats »); — Souvenirs personnels concernant Pestalozzi: — Fête du jour de l'an dans l'institut de Pestalozzi à Yverdon en 1807; — Comptes-rendus d'ouvrages nouveaux relatifs à Pestalozzi (A. Roth, Kôhler, Ramsauer); — La liaison de Pestalozzi avec Fellenberg, d'après des documents inédits.

A la *Salle de Pestalozzi* est jointe une exposition scolaire permanente, qui occupe actuellement trois salles du collège des jeunes filles à Zurich.

— Les instituteurs ruraux du canton d'Argovie sont fort mal payés : ils reçoivent de 800 à 900 francs par an. Le gouvernement ayant refusé d'élever leur traitement, il s'est produit bientôt une pénurie d'instituteurs. Pour faire face à cette situation, l'Etat a établi une école normale d'institutrices à Aarau. « Mais alors, dit le *Grütlianer*, on s'est trouvé au bout de peu de temps en présence d'une surabondance de personnel, et du même coup la position des ins-

tituteurs de campagne s'est encore empirée. Les communes, en effet, donnent la préférence aux institutrices : celles-ci se contentent facilement du minime traitement qu'on leur offre, parce qu'elles peuvent vivre à meilleur compte que les instituteurs ; en outre, elles se montrent plus dociles à l'égard du pasteur ou du curé, et de toutes les petites autorités locales. »

C'est une raison analogue qui fait, dit-on, le succès des institutrices dans certaines parties de l'Allemagne, en Angleterre et aux Etats-Unis.

— La statistique des écoles primaires du canton de Neuchâtel pour l'année 1879, publiée par la direction de l'instruction publique, donne les résultats suivants :

19,354 enfants de 7 à 16 ans étaient domiciliés dans le ressort scolaire (9,654 garçons et 9,700 filles).

Ont été instruits dans les écoles publiques primaires.	17.823
Ont été instruits chez leurs parents	342
Ont été instruits dans les écoles privées	954
Ont été dispensés de la fréquentation des écoles, comme ayant une instruction suffisante. . . .	1.444
Total.	20.563

Il résulte de ces chiffres que 1,209 enfants de plus que ne le comporte le recensement auraient reçu l'instruction exigée ou auraient été dispensés.

Uruguay. — L'inspecteur national de l'instruction publique de cet Etat, D. José Pedro Varela, nous adresse un exemplaire de la statistique présentée par lui à la direction générale de l'instruction publique et relative à la fréquentation des écoles primaires dans l'Uruguay en 1878.

Le nombre des enfants de 5 à 15 ans était à cette époque de 106,255 ; le nombre de ceux qui fréquentaient les écoles publiques était de 19,669 ; le nombre de ceux qui fréquentaient les écoles privées, de 13,226.

Il reste donc dans l'Uruguay plus de 70,000 enfants, les deux tiers de la population enfantine totale, qui ne reçoivent aucune instruction.

Il y a toutefois un mouvement marqué de progrès dans la diffusion de l'instruction primaire : le nombre des écoles, qui était en 1877 de 208, s'est élevé à 259 en 1878.

En outre, durant l'année 1878, des bureaux d'instruction publique ont été organisés dans tous les départements ; une inspection régulière a été établie pour toutes les écoles de la république ; et des réformes importantes ont été introduites dans les méthodes d'enseignement.

NOUVELLES DIVERSES

Nous sommes heureux d'annoncer à nos lecteurs l'apparition prochaine de la nouvelle édition du beau livre de M. Compayré sur l'histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIe siècle.

La première édition était excellente, la seconde sera digne de son aînée et nous ne manquerons pas d'en rendre compte à nos lecteurs.

SUJET DU DEUXIÈME CONCOURS DE 1880

Le Comité de rédaction de la *Revue pédagogique* met au concours le sujet suivant.

Des meilleurs modes de récompense: de la simple approbation verbale, de la note soit sur les cahiers, soit sur les livrets de correspondance. — Des croix sans rémunération, des croix donnant droit à une solde. — Des bons points simples ou illustrés, etc.

Les concurrents devront envoyer leur mémoires avant le 15 février 1881.

L'Éditeur-Gérant : CH. DELAGRAVE.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie,
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 20574-0.

REVUE PÉDAGOGIQUE

PÉDAGOGIE DES TRAVAUX A L'AIGUILLE

Toutes les méthodes doivent conduire l'élève du simple au composé, du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait. Telles sont les règles les plus élémentaires de la pédagogie ; mais la pédagogie, dont on parle tant aujourd'hui, ne règne pas en maîtresse absolue dans nos écoles. N'est-elle pas souvent détrônée par la fantaisie, ce dangereux pilote des ignorants ou des paresseux ?... Les lois s'accumulent, les règlements se succèdent, les rapports se transmettent et la routine rit de tout cela, jugeant de ses triomphes futurs par ses succès passés ; aussi, bien que battue en brèche de tous côtés, elle n'en réussit pas moins par la force de son inertie.

Les assaillants plus choisis que nombreux luttent cependant avec courage, et comme je ne doute pas du succès final... je me mets de leur côté. Je sais bien qu'il ne s'agit que de couture, mais je suis mère et je crois à la puissance bienfaisante de l'aiguille ; c'est la seule arme de la femme et c'est la seule qui raccommode.

La question que je vais traiter est bien vieille pourtant, et depuis la femme forte de la Bible qui cherche la laine et le lin, et qui travaille avec des mains pleines de sagesse, mains dont les doigts prennent le fuseau (1), il n'a pas manqué de poètes pour chanter les fileuses, et de sages pour rappe-

(1) Proverbes, XXXI.

ler aux femmes les devoirs de la famille. Sans remonter si haut, Mme de Maintenon ne recommandait-elle pas aux dames de Saint-Louis qui dirigeaient Saint-Cyr, de surveiller les élèves pendant les travaux de couture (1), « leur capital étant d'être toujours occupées des demoiselles, non pas en demeurant immobiles au bout d'une table sans oser détourner un moment les yeux de dessus elles, mais en s'occupant de les former sur toutes sortes de choses : allant montrer à une à tenir son aiguille, à une autre à faire un ourlet, s'asseyant un moment auprès d'une troisième, et prenant son ouvrage pour lui montrer à travailler de bonne grâce ».

Mme Campan, qui dirigeait à Écouen un autre Saint-Cyr, avait compris la nécessité des travaux manuels : « On doit très promptement, lit-on dans son *Traité de l'éducation* (2), occuper les jeunes filles d'ouvrages d'aiguille ; mais jusqu'à l'âge de douze ans et même plus tard, quelle que soit la fortune de leurs parents, il ne faut pas leur permettre aucun de ces ouvrages de fantaisie qui occupent les femmes riches ; le goût seul suffit pour y rendre habile, tandis qu'il est essentiel d'être fort jeune exercée aux ouvrages qui ne peuvent s'apprendre plus tard. Les filles ont besoin d'être formées dès leur plus jeune âge à ce maintien calme et posé qui sert à la fois la modestie et les grâces. Il faut très promptement leur donner des habitudes qui rendent sédentaire. — Je crois donc que dès l'âge de six ans, assise auprès de sa mère, une fille doit commencer à se servir de son aiguille une heure par jour à deux reprises différentes : car il faut bien se garder de faire naître en elle du dégoût pour la plus constante et la plus précieuse occu-

(1) *Lettres et entretiens sur l'éducation*, II, p. 91.
(2) T. I, p. 175.

pation des femmes. Des ourlets, des points à marquer faits sur de très gros canevas, un morceau de tapisserie au gros point, doivent être les premiers ouvrages; » et plus loin : « Il faut diriger l'emploi de l'aiguille vers les choses les plus simples; elles sont les plus utiles dans un ménage. Ce talent est celui qui caractérise la sagesse d'un plan d'éducation et répond le plus directement aux attaques sans cesse dirigées contre l'instruction plus étendue que l'on donne actuellement aux jeunes personnes. Tant que leurs essais en couture ne permettent pas de leur confier des objets de prix, on peut les faire travailler pour les pauvres; on relève à leurs yeux le mérite des plus simples ouvrages en y intéressant leurs cœurs et leur charité. » Mme Campan savait à quoi s'en tenir sur l'antipathie instinctive des prodiges du grand monde pour ces travaux utiles et l'insouciance des pères à cet égard. « Demandez-lui ce que la jeune virtuose sait faire de son aiguille, il vous parlera de sa grande fortune : ma fille a trois cent mille francs de dot, répondra-t-il en ricanant, et pourra payer des ouvrières. Certes les chances variées et bizarres qu'a produites la fortune depuis un quart de siècle, sont bien propres à faire disparaître de telles erreurs. Le sort prépare des coups tellement imprévus qu'on ne saurait se trop ménager de ressources contre ses atteintes. Il est beau de pouvoir alors braver courageusement la fortune. L'auguste fille de Louis XVI, solitaire dans une tour de douleur, a travaillé de ses propres mains aux vêtements qu'on semblait ne lui donner qu'à regret. »

Ces observations fort justes ne s'adressent qu'aux jeunes filles du monde, à plus forte raison touchent-elles les élèves de nos écoles primaires. M. Dupanloup, qui a paraphrasé en le développant avec art le célèbre traité de Féne-

lon, consacre, dans ses *Lettres sur l'éducation des filles* (1) une page fort éloquente par sa simplicité aux familles peu fortunées. Plus moderne que l'archevêque de Cambrai, l'évêque d'Orléans veut bien descendre au-dessous des classes aisées et consacrer quelques lignes aux familles populaires (2).

« Supposez, dit-il, une femme mal élevée, dans une mauvaise école, par une institutrice sans intelligence et sans zèle, nullement formée dans sa jeunesse au travail, à l'activité, à l'ordre, à la propreté, à l'économie, craignant sa peine, ne sachant pas employer son temps, ni se mettre à chaque chose l'une après l'autre, avec entente et promptitude, laissant le temps et les heures lui glisser entre les doigts ; alors elle n'arrive *à rien*, et même quand l'état de son mari ne l'occupe pas, elle ne vient pas à bout de ce qui est à faire dans son ménage ; il lui faut une *bonne* dont l'entretien enlève les petits profits du métier ou du commerce. Ni l'extérieur de la maison, ni l'intérieur ne sont ce qu'ils doivent être : *les habits, le linge non raccommodés s'en vont, et si, ce qui pourtant est quelquefois indispensable, il faut faire venir des ouvrières,* nouvelles dépenses qui, souvent répétées, font au bout de l'année une brèche considérable au petit budget. »

M. Jules Simon avait traité le même sujet en philosophe et en économiste. Étudiant le travail de la ménagère qui embrasse toute l'économie domestique, il représente la femme confectionnant et réparant ses vêtements, aussi bien les siens que ceux de son mari et de ses enfants. « Avec un peu d'habitude, dit-il, et le secours de son mari pour tailler le cuir et fixer les vis, elle fait même la chaussure. La famille

(1) Paris, 1879, in-12.
(2) Douzième lettre à une religieuse, institutrice dans une bourgade, p. 140.

se trouve ainsi habillée presque pour rien, et sans bas percés, sans habits troués, ce qui est une grande affaire. Il est toujours très malheureux pour un enfant d'aller à l'école en guenilles, cela parce que sa mère ne s'occupe pas de lui. Que la veste soit de méchante étoffe et toute rapiécée, cela ne fait rien, cela prouve seulement qu'il est pauvre. Dès le premier moment de son séjour dans une ville industrielle, un homme habitué à l'observation sait quelque chose de la moralité des habitants, rien qu'en regardant leurs habits. S'ils sont lavés souvent et raccommodés toutes les fois qu'il le faut, on ne doit pas désespérer des mœurs de la ville (1). »

Mme Pape-Carpantier, après avoir constaté, qu'une profession quelconque a pour les femmes des avantages réels, quand elle peut être exercée à domicile, puisque le gain qu'on en retire, si infime qu'il soit, augmente les ressources de la famille, estime qu'avant de savoir gagner de l'argent, la jeune ouvrière doit apprendre à l'économiser par l'entretien soigneux du linge et des vêtements.

« Si l'ouvrière devait tuer la femme ou la mère, on aurait plus perdu que gagné, et le prétendu bénéfice ne serait qu'un regrettable défaut (2) ».

J'aurais pu tripler ces citations, mais celles que je viens de faire suffisent pour démontrer au lecteur l'unanimité des pédagogues, des penseurs et des économistes sur l'utilité absolue des travaux à l'aiguille ; maintenant je vais d'abord essayer de prouver que la loi est imparfaitement appliquée ; qu'elle est de plus incomplète et qu'il est facile de remédier à cet inconvénient. Je m'occuperai ensuite du règlement pédagogique qui pourrait intervenir.

---

(1) *L'École*, p. 202.

(2) Exposition universelle de 1867. Rapports au ministre, p. 214.

L'article 1er du titre Ier de l'ordonnance du 23 juin 1836, portant règlement pour les écoles de filles, comprend nécessairement les travaux à l'aiguille dans son programme; un arrêté du Conseil paru cinq jours après exige la connaissance des travaux à l'aiguille des candidats au brevet de capacité du degré élémentaire (1).

Ce sont ces deux paragraphes qui ont été reproduits dans les lois et arrêtés ministériels édictés depuis 1836.

La loi de 1850 (chap. V, art. 48) dit: « L'enseignement primaire dans les écoles de filles comprend, outre les matières de l'enseignement énoncées dans l'article 23, les travaux à l'aiguille (2)». Cet article, renouvelé de la loi de 1836 passait malheureusement sous silence les écoles mixtes, si nombreuses dans les campagnes et si dignes de la sollicitude des législateurs. L'omission était regrettable; aussi, lorsque M. Duruy devint ministre de l'instruction publique, s'empressa-t-il, pour en atténuer la portée, de publier une circulaire qu'il adressa aux préfets, le 31 octobre 1864. « Dans les lieux, dit-il, où la création d'une école de filles rencontrerait des obstacles insurmontables, il est une institution très propre à remédier en partie, sinon en totalité, aux inconvénients résultant de la privation d'un enseignement spécial : je veux parler des asiles-ouvroirs. Ces établissements sont destinés à donner aux jeunes filles la connaissance et l'habitude des travaux à l'aiguille ; à mettre par conséquent entre leurs mains les instruments les plus habituels de leurs futurs

(1) Pour être complet, citons aussi les articles 2, 3 et 17 du règlement du 7 mars 1837, qui exige dans les pensions l'enseignement des travaux à l'aiguille.

(2) Les projets de loi du 1er juin (art. 17) et 15 décembre 1848 (art. 27) voulaient que, dans les écoles mixtes, les travaux spéciaux aux filles se fissent sous la direction d'une maîtresse spéciale.

travaux. Rien de plus simple ni de moins coûteux. Les asiles-ouvroirs se tiennent soit dans les salles d'école, après les heures de classe, soit dans un local contigu. La femme de l'instituteur, ou, à son défaut, une couturière agréée par l'autorité est chargée de la direction de cet ouvroir, moyennant la faible rétribution annuelle de 40 ou 50 francs, à laquelle on ajoute une somme très minime pour l'achat des matières premières. On a soin de varier les travaux des jeunes filles, qui sont principalement occupées au raccommodage de leurs vêtements ou de ceux de leurs parents, pendant qu'une des monitrices fait à haute voix une lecture instructive. Dans les écoles mixtes tenues par des instituteurs, un ouvroir de ce genre est, vous le voyez, le complément presque indispensable de l'éducation des filles. »

« L'idée est bonne, écrit M. Jules Simon (1), la maîtresse de couture doit être conservée tant que les écoles mixtes subsisteront. La couture peut leur procurer plus tard un salaire ; elle est surtout nécessaire à la mère de famille pour entretenir le linge de la maison. Une fille élevée chez elle par sa mère sait toujours coudre bien ou mal ; une fille qui n'a pas de mère ou dont la mère est ouvrière de fabrique ou qui est elle-même entrée dans une fabrique dès l'âge de huit ans, ne sait pas même enfiler une aiguille. »

Une instruction du 8 mai 1855, sur les règles à suivre par les Commissions d'examen pour les brevets de capacité, avait cru devoir faire cette recommandation à propos des travaux à l'aiguille.

« Cette partie de l'examen a pour objet de montrer non

---

(1) *L'École*, p. 132.

pas seulement que l'aspirante sait coudre et raccommoder, mais qu'elle est en état d'enseigner tous les genres de travaux familiers aux femmes. Toute aspirante qui ne possède pas une habileté suffisante dans les ouvrages à l'aiguille doit être ajournée à une autre session. » Un arrêté du 3 juillet 1866 décide qu'entre les épreuves écrites et les épreuves orales, les aspirantes au brevet de capacité exécuteront, sous la surveillance d'une ou de plusieurs dames désignées à cet effet par le préfet, les travaux à l'aiguille prescrits par l'article 48 de la loi du 15 mars 1850. Parmi ces travaux, et au premier rang, sont tous les ouvrages de couture usuelle; les aspirantes qui n'obtiennent pas cinq points pour la couture, ne sont pas admises aux épreuves orales (1) ».

Enfin, — ceci est pour l'avenir, — l'article 3 du chapitre Ier du titre Ier du projet de loi présenté par M. Paul Bert dit simplement : « *L'enseignement comprend pour les filles les... travaux à l'aiguille.* »

On ne peut dire moins.

Je sais qu'une loi doit être concise. Mais s'ils étaient inspirés par Minerve, nos législateurs auraient dû consacrer aux travaux chers à cette déesse quelques lignes de plus.

En effet, il est aisé de donner des ordres, mais il faut aussi fournir les moyens de les exécuter; sans cela, la loi devient lettre morte, et c'est ce qui n'arrive que trop souvent.

Il est facile d'inscrire la couture au nombre des matières obligatoires de l'enseignement primaire, mais il ne suffit pas de cet article de loi pour qu'une institutrice puisse

(1) Ce passage de l'arrêté du 3 juillet 1866 n'est à peu de chose près que la reproduction d'une partie de l'article 15 d'un arrêté du 15 février 1853, relatif aux examens du brevet de capacité.

obtenir de ses élèves l'argent nécessaire pour faire face aux dépenses qu'exigent les travaux à l'aiguille.

Le législateur, qui cependant est l'élu du suffrage universel, a oublié et la pauvreté de la grande majorité de ses électeurs et la parcimonie des conseils municipaux. C'est ainsi que par respect pour les droits des communes, l'État laisse aux municipalités le soin d'agir au mieux de leurs intérêts; il semble ignorer que, pour être réélus, les conseillers s'efforcent de diminuer le nombre des centimes, tant ordinaires qu'extraordinaires, et que l'école est la première à souffrir de cet amour funeste de l'économie que l'on qualifie de prudence et qui n'est tout simplement qu'un calcul étroit et égoïste.

Pourquoi tant d'écoles misérables, pourquoi tant de mobiliers en ruine, pourquoi un si grand oubli des droits du pauvre, pourquoi tant d'enfants les bras croisés, sous le prétexte que le crédit voté pour les indigents est épuisé, et qu'on ne peut plus fournir de papier, de plumes, de fil ou d'aiguilles?

Parce que là où l'ignorance, l'apathie, l'égoïsme, l'avarice et la ruse règnent en maîtres, la défense des intérêts généraux, la protection due aux malheureux, le développement intellectuel et moral des populations n'existent pas; aussi l'État, qui représente la nation tout entière, ne doit-il pas abdiquer, au profit de collectivités mesquines et souvent inintelligentes, son droit régalien de haut protecteur de tout ce qui est grand, juste et bon.

Je demande donc que tout en laissant au ministre de l'instruction publique le soin qui lui appartient en propre de rédiger des programmes — et, ce qui est beaucoup plus difficile, de les faire exécuter, — les législateurs veuillent bien ajouter un second article au premier que j'ai cité plus haut.

Ce second article serait ainsi conçu :

« La dépense des travaux à l'aiguille est inscrite sur les budgets communaux au nombre des dépenses obligatoires. Toutes les fois que le crédit nécessaire n'aura pas été voté, le préfet du département est autorisé à imposer la commune d'office. Le montant de cette imposition sera proportionné au nombre des élèves inscrites, soit 1 fr. 50 c. par élève. »

La somme indiquée ici représente les frais auxquels l'élève est entraînée pour acheter les objets nécessaires à la confection des travaux qui lui sont confiés, soit :

1° 50 aiguilles par an	Fr.	0.40
2° Un dé		0.10
3° Canevas ou calicot à donner par morceaux à l'élève		0.75
4° Fil rose		0.25
Total par élève	Fr.	1.50

Comme on le voit, la dépense n'est pas assez considérable pour faire reculer d'effroi le préfet mis dans la nécessité de sévir, ou le maire obligé de présenter à son conseil municipal une nouvelle demande de crédit. En effet, plus la population scolaire est considérable, plus la ville est grande, moins il y a à craindre l'insuffisance des revenus ou le peu de valeur du centime. D'ailleurs, les grandes villes ne sont pas en cause ici ; Paris, centre de la richesse intelligente, a su créer un enseignement méthodique dans chacune de ses écoles publiques (1) et même

(1) *L'Organisation pédagogique des écoles publiques du département de la Seine*, publiée en 1877, et qui renferme de si judicieuses observations de M. Gréard, aujourd'hui vice-recteur de l'académie de Paris, divise ainsi le cours de couture :

Cours élémentaire. — Premiers éléments de couture, point d'ourlet.

Cours moyen. — Travaux de couture usuelle; point droit (couture

des classes centrales de couture, de coupe et d'assemblage.

rabattue); point arrière; surjet; piqûre; œillet; boutonnière; point de marque; tricot.

Cours supérieur. — Travaux de couture usuelle; reprise; remaillage de bas; raccommodages divers.

La division est bonne, mais l'indication du travail laisse un peu à désirer.

Dans le remarquable ouvrage: *l'Enseignement primaire à Paris et dans le département de la Seine, 1867-1877*, que je citais tout à l'heure, M. Gréard ajoutait :

« Les résultats obtenus dans les classes centrales de dessin ont donné l'idée d'appliquer la même organisation à l'enseignement de la couture. Il serait superflu de démontrer l'importance de cette partie de l'éducation des filles. Peut-être ne lui a-t-on pas toujours donné la meilleure direction. Autre chose est le travail de l'ouvroir qui occupe les enfants plutôt qu'il ne les exerce; l'ouvroir tirant parti de ses produits et les produits étant d'autant plus avantageux que les mêmes opérations sont toujours confiées aux mêmes mains, qui y acquièrent une dextérité merveilleuse; autre chose est un enseignement régulier qui fait passer les élèves par la série progressive de tous les exercices utiles.

« L'instruction ministérielle du 31 octobre 1854 recommande expressément les travaux de raccommodage comme base du programme de l'enseignement de la couture. Mais la couture usuelle peut comprendre, pour les divisions supérieures, quelque chose de plus. Les enfants aiment à voir leur travail prendre une forme concrète et vivante: un surjet, un ourlet exécutés sur un morceau d'étoffe, une reprise ou une pièce appliquée à un vêtement en mauvais état, un remaillage de bas, n'auront jamais le même intérêt que la confection d'une chemise, d'une jupe ou d'un corsage faits sur mesure, laquelle donne l'idée et procure la satisfaction d'une sorte de création. L'élève n'y trouve pas seulement le bénéfice de l'attrait qui s'attache à tout travail poussé jusqu'au degré où il se réalise; c'est un commencement d'éducation professionnelle qui abrège, dans une mesure considérable, le temps toujours trop long de l'apprentissage. Aussi l'institution des cours de coupe et d'assemblage, créée par l'initiative des caisses d'écoles dans les VIIe, IXe et XVIIIe arrondissements en faveur des élèves des cours supérieurs, a-t-elle été accueillie avec une grande faveur; les familles n'ont pas hésité à laisser les enfants une année de plus à l'école pour leur en assurer les avantages. »

Après avoir encouragé l'expérience, l'administration ne pouvait hésiter à étendre le bienfait. Une classe centrale de couture a été organisée à partir de 1878, pour les élèves du cours supérieur des écoles laïques et congréganistes d'une région, dans tous les arrondissements de Paris.

Dans l'académie de Clermont, on a publié (1er novembre 1879) un

Il ne pourrait du reste en être autrement. Dans une enquête fort intéressante provoquée par M. Gréard et dont il a

---

règlement beaucoup plus détaillé que celui de l'académie de Paris. Il ne nous paraît pas pédagogiquement conçu, nous le donnons néanmoins ici à titre documentaire.

Ce programme d'organisation pédagogique du travail à l'aiguille dans les écoles de filles, s'applique à l'enseignement méthodique des *travaux de couture usuelle exercés par les femmes dans l'intérieur de la famille*. Il comprend : 1° les travaux de première et indispensable utilité, tricot, couture, raccommodages, etc., enseignés jusqu'ici obligatoirement dans les écoles ; 2° les ouvrages d'agrément qui, sans répondre à une nécessité de premier ordre, forment cependant un complément d'instruction qu'il n'est guère permis de négliger et auxquels il est raisonnable de consacrer une leçon par mois; la coupe et l'assemblage des robes et vêtements ordinaires, d'après la méthode de coupe et d'assemblage de Mme Schefer, inspectrice des écoles de la Ville de Paris. — Dans quelques localités on pourra y joindre certains travaux industriels, comme la dentelle dans les départements de la Haute-Loire et du Puy-de-Dôme; le tulle et les blondes dans le Pas-de-Calais.

L'enseignement complet comprend six années réparties en trois cours de deux années chacun ; en admettant que l'année scolaire se compose de quarante semaines et que l'on donne par semaine deux ou trois leçons de une heure ou une heure et demie chacune, on aura un total de cent vingt heures consacrées annuellement à l'enseignement de la couture. Cette part faite au travail manuel n'est sans doute pas exagérée. Elle sera cependant suffisante peur atteindre le but que l'on ne doit pas dépasser dans un programme d'études primaires : former avant tout les jeunes filles en vue de la vie de famille et d'intérieur, donner à celles qui se destinent à être ouvrières de profession, un enseignement qui, sans prétendre remplacer l'apprentissage, en abrège la durée et en diminue les difficultés.

Mmes les Institutrices ne devront pas perdre de vue que, dès le début, l'enseignement doit être tout à la fois théorique et pratique. Avant d'appliquer les enfants à un travail quelconque on doit leur fournir des explications et leur donner des indications sur son utilité, son but, la manière de s'y prendre pour le bien exécuter, les fournitures qu'il convient de choisir.

Matières de l'enseignement.

TRAVAUX DE PREMIÈRE UTILITÉ

Tricot ; point de marque ; couture ; les différents points de couture, leur application aux divers travaux d'aiguille ; reprises et raccommodages divers ; remaillage.

OUVRAGES D'AGRÉMENT

Tapisserie ; tricots variés ; crochet ; filet ; broderie.

donné le résultat dans son « Enseignement primaire à

COUPE ET ASSEMBLAGE

Coupe et assemblage des robes de femmes; robes d'enfants; vêtements usuels; lingerie.

TRAVAUX INDUSTRIELS

Suivant les localités.

COURS ÉLÉMENTAIRE

PREMIÈRE ANNÉE

Tricot; maille à l'endroit: maille à l'envers; tricot à côtes; augmentations; diminutions; bas jusqu'au talon; bas entier.

Point de marque; lettres et chiffres ordinaires.

DEUXIÈME ANNÉE

Continuation du tricot et du point de marque; lettres et chiffres gothiques; couture: point droit, ourlet, couture rabattue, couture anglaise; application aux travaux d'aiguille les plus faciles.

Ouvrage d'agrément: tapisserie.

COURS INTERMÉDIAIRE

PREMIÈRE ANNÉE

Continuation des précédents exercices; ourlet à jour; surjet; piqûre; application des différents travaux d'aiguille.

Ouvrages d'agrément; tricots variés; crochet.

DEUXIÈME ANNÉE

Continuation des précédents exercices; boutonnière; œillet; brides; griffes; point croisé ou de chausson; point de chaînette; reprises et raccommodages divers.

Ouvrages d'agrément; broderie: feston; plumetis; lettres anglaises; lettres gothiques.

COURS SUPÉRIEUR

Le cours supérieur est employé à apprendre la coupe et l'assemblage. C'est en même temps un cours de perfectionnement et d'application pour ce qui a été précédemment enseigné.

PREMIÈRE ANNÉE

Cours de coupe et assemblage; coupe et assemblage des robes de femmes; tablier; pèlerine; caraco.

DEUXIÈME ANNÉE

Lingerie: chemise, camisole, peignoir, pantalons de femme et d'enfant, chemise d'homme.

Vêtements ordinaires d'homme et de garçon: veste, gilet, pantalon.

Répartition mensuelle des matières de l'enseignement.

COURS ÉLÉMENTAIRE

PREMIÈRE ANNÉE

Octobre. — Tricot : apprendre à former la maille; montage; tricot simple à l'endroit seulement.

Paris et dans le département de la Seine, 1867-1877 »,

Novembre. — Maille à l'endroit ; maille à l'envers ; tricot à côtes.

Décembre. — Augmentations ; diminutions.

Janvier. — Récapitulation de ce qui a été précédemment enseigné ; composition sur chacune des choses apprises.

Février. — Bas jusqu'au talon.

Mars. — Bas entier.

Avril. — Récapitulation ; composition : une paire de bas. Les élèves devront *conduire* elles-mêmes leur travail.

Mai. — Point de marque ; lettres et chiffres ordinaires sur canevas en se guidant sur les lettres que la maîtresse aura dessinées au tableau non quadrillé.

Juin. — Lettres et chiffres ordinaires de mémoire sur canevas, sur toile et sur tricot.

Juillet et commencement d'Août jusqu'aux vacances. — Récapitulation et application de tout ce qui a été enseigné depuis le commencement de l'année : tricoter des bas et des chaussettes, les marquer ; compositions pour les prix.

DEUXIÈME ANNÉE

Octobre. — Couture : point droit sur droit fil ; continuation du point de marque : lettres et chiffres gothiques.

Novembre. — Point droit sur biais ; lettres et chiffres gothiques.

Décembre. — Ourlet ; lettres et chiffres gothiques.

Janvier. — Récapitulation et application de ce qui a été précédemment enseigné : assembler des lés d'étoffes sur droit fil et sur biais ; ourler et marquer les serviettes et le linge de ménage ; compositions.

Février. — Point arrière sur droit fil et sur biais.

Mars. — Couture rabattue sur droit fil et sur biais.

Avril. — Récapitulation ; application : assembler des lés sur droit fil et sur biais par point arrière et couture rabattue ; compositions.

Mai. — Couture anglaise sur droit fil ; ouvrages d'agrément comme ci-dessus.

Juin. — Couture anglaise sur biais ; ouvrages d'agrément.

Juillet et commencement d'Août jusqu'aux vacances. — Récapitulation, application de tout ce qui a été enseigné depuis le commencement du cours ; compositions pour les prix.

COURS INTERMÉDIAIRE

PREMIÈRE ANNÉE

Octobre. — Ourlet à jour ; surjet : assembler deux morceaux de toile en joignant les lisières ; ouvrages d'agrément : tricots variés ; crochet, filet.

Novembre. — Surjet : assembler deux morceaux de madapolam ou de percale en joignant les lisières ; ouvrages d'agrément.

Décembre. — Surjet rabattu simple ; surjet rabattu en ourlant les bords ; ouvrages d'agrément : crochet, filet.

on voit 1,022 jeunes filles sur 1,949, soit 52 0/0, résolues

Janvier. — Récapitulation ; application ; compositions.
Février. — Piqûre sur toile ; surjet rabattu en piquant les bords.
Mars. — Piqûre sur toile fine et sur batiste ; ouvrages d'agrément.
Avril. — Récapitulation ; application ; compositions.
Mai. — Point croisé ; surjet rabattu sur drap et sur étoffe en cousant les bords par un point croisé.
Juin. — Continuation de la pipûre sur batiste, jaconas, nansouk, etc., et sur drap et étoffe ; ouvrages d'agrément.
Juillet et commencement d'Août, jusqu'aux vacances. — Récapitulation et application de tout ce qui a été enseigné depuis le commencement de l'année ; compositions pour les prix.

DEUXIÈME ANNÉE

Octobre. — Boutonnière sur tissus de fil et de coton ; ouvrages d'agrément ; broderie : point de feston.
Novembre. — Boutonnière sur drap et sur étoffes ; ouvrages d'agrément : festons de différentes sortes.
Décembre. — Reprises : apprendre le point de reprise sur canevas fin, puis sur toile de ménage; ouvrages d'agrément.
Janvier. — Récapitulation ; application ; composition.
Février. — Reprises sur toile fine, batiste ; reprisage des bas ; ouvrages d'agrément.
Mars. — Raccommodages : pièces en carré, en triangle, à mettre au moyen d'un surjet rabattu aux tissus en fil ; reprisage des bas et objets en tricot ; broderie au plumetis.
Avril. — Récapitulation ; application ; compositions.
Mai. — Pièces en carré, en triangle, à mettre à des tissus en coton, madapolam, percale, jaconas, nansouk ; remaillage des bas ; broderie ; lettres anglaises au plumetis.
Juin. — Pièces à mettre à des tissus imprimés en faisant raccorder les fleurs et les dessins ; reprises dans le drap et les étoffes de laine ; pièces, id. ; broderie : lettres anglaises et gothiques au plumetis.
Juillet et commencement d'Août, jusqu'aux vacances. — Récapitulation et application de tout ce qui a été enseigné dans les deux premiers cours ; compositions pour les prix.

COURS SUPÉRIEUR

COUPE ET ASSEMBLAGE

Ainsi qu'il a été dit, un des buts principaux du cours supérieur est d'enseigner la coupe et l'assemblage des robes et vêtements ordinaires et des divers objets de lingerie. La confection de ces différents vêtements sert d'exercice d'application et de perfectionnement pour tous les points de couture enseignés dans les deux premiers cours. Les élèves devront aussi se rendre habiles dans l'art des reprises et des raccommodages. Une séance par mois sera, comme dans les deux premiers

à embrasser l'état de couturière. Il y a sans doute dans l'expression de leurs vœux, le reflet des idées de la famille :

---

cours, consacrée aux ouvrages d'agrément, en particulier à la broderie qui sert souvent à orner la lingerie. Le temps attribué au travail manuel devra être proportionnellement réparti entre ces différentes occupations.

Première année.

Octobre. — Robes de femmes : apprendre par cœur les mesures suivant l'ordre indiqué dans la méthode ; étudier, jusqu'à ce qu'elle soit parfaitement sue, la manière de prendre les mesures ; étudier sur l'ardoise le tracé du dos et du petit côté ; prendre les mesures, les inscrire au tableau noir ; tracé du dos et du petit côté, en suivant la marche indiquée dans la note.

Novembre. — Tracé du devant et de la manche.

Décembre. — Tracé du corsage entier ; tracé de la jupe.

Janvier. — Récapitulation ; application ; coupe, apprêt et confection d'une robe de femme.

Février. — Tracé de la jupe au tableau noir et sur papier ; pèlerine ; caraco ; tracé ; coupe des patrons en papier ; coupe et apprêt.

Mars. — Pèlerine ; caraco ; tracé au tableau noir et sur papier ; coupe et apprêt.

Avril. — Récapitulation ; application ; coupe et confection d'une robe entière avec pèlerine ou caraco.

Mai. — Tablier princesse, en suivant la marche précédemment indiquée.

Juin. — Tracé au tableau noir et sur papier des vêtements ordinaires d'homme et de garçon : veste, gilet, pantalon ; coupe et apprèt.

Juillet et commencement d'Août. — Récapitulation et application de ce qui a été enseigné depuis le commencement de l'année ; compositions pour les prix.

Deuxième année.

LINGERIE.

Octobre. — Coupe, préparation et confection d'une chemise de femme.

Novembre. — Coupe, préparation et confection d'une camisole, d'un peignoir de nuit.

Décembre. — Coupe, préparation et confection des pantalons de femme et d'enfant.

Janvier. — Récapitulation ; application ; compositions.

Février. — Coupe, préparation et confection d'une layette d'enfant.

Mars. — Coupe, préparation et confection des différentes parties d'une chemise d'homme ; réunion de ces différentes parties pour faire la chemise entière.

Le reste de l'année jusqu'aux vacances devra être employé à la récapitulation et à l'application de tout ce qui a été enseigné pendant la durée du cours, et aux compositions pour les prix, qui seront comme le résumé du cours complet.

« C'est l'idée de maman qui veut bien ce qu'elle veut. »
« C'est le désir de mes parents et par conséquent le mien. »
« Maman dit toujours que c'est le meilleur état. »
« C'est le désir de ma mère et j'aime beaucoup toucher les chiffons. »

Le désir de rester près de leurs mères :

« Je pourrai travailler auprès de ma mère et gagner sa vie en même temps que la mienne. Après mon apprentissage je pourrai travailler auprès de ma bonne mère. »

« Je choisis l'état de couturière non parce que le métier me plaît, mais parce que je pourrai travailler arec maman. Elle a déjà eu assez de mal pour me laisser en classe jusqu'à cet âge. »

Ou le désir de les imiter :

« C'est le premier état de ma mère qui s'en est bien trouvée. »
« Je ne puis mieux faire que maman, qui est couturière. »
« Maman sera ma maîtresse d'apprentissage, ce qui fait que je ne quitterai pas la maison. »
« Je travaillerai comme ma mère pour lui épargner une ouvrière. »
« Ma mère et ma grand'mère sont couturières. »
« J'ai toujours vu coudre maman. »
« On tient au métier de sa mère; puis c'est un métier honnête où l'on gagne de bonne heure. »

Mais cependant on sent aussi l'idée arrêtée, le désir de gagner facilement sa vie :

« C'est le métier le plus lucratif, car riche ou pauvre, on est obligé de porter des robes. »
« C'est le métier où l'on gagne le plus vite. »
« C'est le métier le plus utile et celui qui rapporte le plus d'avantages. »
« C'est un bon métier à cause des avantages qu'on en retire. »
« Je veux être couturière pour gagner le plus tôt possible. »

Quelques-unes aiment la couture pour le repos qu'elle donne :

« J'aime mieux faire aller mes doigts que mes jambes. »
« Cet état n'est pas difficile; ni fatigant, ni salissant. »
« J'aime les travaux assis. »
« Je suis pour les ouvrages tranquilles. »

D'autres semblent aimer la couture pour elle-même :

« Depuis que je suis jeune je ne pense qu'à la couture. »
« Cet état est si beau! je trouve que les autres ne sont que futilité! »

« J'aime tant la couture! c'est une récréation. »

« La profession me plaît et l'apprentissage est court. »

« J'aime beaucoup coudre et je pourrai aider maman à raccommoder le linge. »

Certaines, un peu sententieuses, proclament l'utilité de l'aiguille.

« Soyez ouvrière, femme de ménage, grande dame, vous aurez toujours besoin de savoir coudre. »

« Hélas! sait-on l'avenir que Dieu nous réserve? »

« Une femme qui ne sait pas coudre n'est bonne à rien. »

« Combien je plains la femme qui ne sait pas coudre. »

« Lorsqu'on sait coudre et qu'on a un peu d'éducation, on peut aller partout. »

« Avec du fil et une aiguille on se tire toujours d'affaire. »

D'autres ont l'instinct de la fourmi :

« Pour faire des économies, car j'aurai toujours de l'ouvrage. »

« Mes parents ont de quoi vivre, mais qui sait ce qui peut arriver? Il était si malheureux, mon pauvre père, pendant l'année 1870. »

« Il n'y a pas de morte saison, c'est l'état le plus utile pour une jeune fille. »

« C'est le métier où l'on économise le plus. »

Enfin le plus grand nombre, animé d'un véritable esprit de charité et mû par le sentiment filial, semble ne vouloir travailler que pour la famille et les pauvres.

« Pour gagner honnêtement ma vie et aider à nourrir mes frères et sœurs moins âgés que moi. »

« Pour rapporter un peu d'argent à la maison; habiller mes petits frères et aider mes parents qui ont tant de mal à nous élever. »

« On a le double avantage de faire ses habits et ceux des autres. »

« Parce que je pourrai rendre plus de services à mes parents dans cette profession que dans toute autre. »

« Quand on sait coudre on peut raccommoder sa petite famille, travailler pour le monde et avec le peu d'argent que l'on gagne, soulager ses vieux parents. »

Ces sentiments, qui dénotent chez les jeunes filles un penchant très prononcée pour les travaux à l'aiguille, s'expliquent par le profit véritable qu'on peut retirer des travaux de couture. En effet, que nous dit M. Gréard dans l'ouvrage précédemment cité?

« Pour nous en tenir à quelques données essentielles touchant les métiers des femmes, nous ne prendrons dans cet ensemble que le groupe du vêtement. D'après les résultats de l'enquête, les femmes et les filles que le vêtement occupe étaient au nombre de 74,780 ouvrières sur un effectif total de 174,437 réunies dans l'ensemble des dix groupes. A ces 74,780 ouvrières du vêtement, si l'on ajoute les 17,914 femmes qui travaillent dans les fils et tissus, métiers qui ont plus d'un point commun avec la fabrication du vêtement, leur nombre s'élevait à 92,694, c'est-à-dire plus de la moitié de l'effectif total.

« L'analyse détaillée du groupe du vêtement fournit des éléments d'information plus précis encore. Notons d'abord que ce groupe appartient pour près des deux tiers aux femmes: 37,425 ouvriers hommes ou jeunes garçons contre 74,780 ouvrières femmes ou jeunes filles. En outre, dans ce nombre de 74,780, les ouvrières attachées aux métiers d'aiguille proprement dits, couturières et confectionneuses, lingères, tailleuses, modistes, casquetières, chapelières, corsetières, chaussonnières, costumières, entrent pour un chiffre de 44,203 ouprès de 65 0/0.

« L'examen des salaires ne conduit pas à des conclusions moins avantageuses pour ces métiers... Enfin si l'on réunit ensemble, pour les ouvrières, les différentes catégories où le travail de l'aiguille domine, couturières, confectionneuses, tailleuses ... etc., la part des bénéfices qu'elles prélèvent à elles seules est de 46,141,059 francs. D'où il résulte un salaire moyen par jour qui pour aucune d'elles ne descend au-dessous de 2 fr. 50 c., qui s'élève notamment pour les couturières proprement dites et pour les confectionneuses à 4 fr., et dont la moyenne est de 3 fr. 50 c., chiffre qui dépasse de 30 c. à 40 c. la moyenne commune du groupe du vêtement ».

Si la même ardeur n'existe pas en province, surtout dans les campagnes, c'est à la regrettable indifférence des parents qu'il faut s'en prendre. L'usage répandu aujourd'hui est de tout donner, confection comme raccommodage, à la couturière du pays. Les mères n'entretiennent plus les vêtements et le linge de leurs enfants, et les filles devenues grandes ne les soignent pas davantage. C'est une coutume néfaste qui doit être vivement combattue par l'institutrice, au point de vue des principes d'éducation et d'économie bien entendus ; les effets de lingerie doivent être, autant que possible, confectionnés dans la famille et par les jeunes filles sous la vigilante attention de leurs mères.

Dans les villes, la machine permet, dit-on, de remplacer l'ouvrière, mais les coutures mécaniques sont moins solides que les coutures à la main ; enfin, seraient-elles aussi bonnes qu'il faudrait toujours savoir manier l'aiguille, soit pour raccommoder, soit pour terminer certains ouvrages manuels. — Et, d'ailleurs, il ne faut pas penser qu'aux villes, mais aux villages si nombreux, si éloignés des centres industriels, souvent si délaissés et cependant si dignes d'intérêt.

Le moyen de remédier à cet état de choses, si préjudiciable, comme nous venons de le dire, à la famille et à l'économie domestique, est de créer un véritable enseignement de la couture, en publiant un guide pour les femmes chargées de ces cours, en faisant dans chaque académie un programme détaillé et pédagogique des travaux à l'aiguille et en demandant aux communes un crédit nécessaire pour doter les élèves des fournitures indispensables à l'exécution de ces travaux.

Ce dernier moyen, le plus important de tous, est du ressort du Parlement. J'ai signalé la regrettable lacune qui se trouvait dans les lois existantes et même dans la loi en projet. Je ne puis faire plus.

Quant au règlement, il est permis à tout le monde, je ne dirai pas d'en proposer, mais d'en préparer un : c'est ce que j'ai fait et je le soumets aux personnes compétentes chargées de préparer les programmes sur ces matières.

Projet de programme des travaux à l'aiguille.

Les travaux à l'aiguille présentent plus ou moins de difficultés. Quelques-uns peuvent être compris et rapidement exécutés par les plus jeunes élèves, d'autres demandent une grande habitude dans le maniement de l'aiguille,

un certain coup d'œil et beaucoup de goût. Ces travaux doivent donc être en rapport avec l'âge des enfants et leur aptitude.

Le projet de règlement qui va suivre est préparé conformément au projet de loi sur l'enseignement primaire qui rend l'école obligatoire et fixe la durée minima des études à sept ans. Il donne à toutes les élèves d'une école primaire la connaissance méthodique et progressive des différents points de couture que l'on peut classer en travaux obligatoires et en travaux facultatifs.

Les travaux obligatoires seront enseignés dans les cours élémentaire et moyen, c'est-à-dire pendant cinq ans. Les travaux facultatifs seront donnés aux élèves du cours supérieur qui devront rester encore deux ans à l'école. L'institutrice serait autorisée néanmoins à continuer l'anseignement des travaux obligatoires, si ses élèves n'avaient pas atteint l'habileté nécessaire.

Le *cours élémentaire* sera suivi par les éleves de six à neuf ans.

Le *cours moyen* par les élèves de neuf à onze ans.

Le *cours supérieur* par les élèves au-dessus de onze ans.

Les élèves de chaque année seront classées en deux divisions : la première composée des enfants les plus habiles et les plus studieuses, la seconde des enfants les plus faibles et les moins développées.

Trois années de cours élémentaire semblent au premier abord une grande dépense de temps ; cependant ce n'est rien lorsqu'on réfléchit à la faiblesse native et à la charmante étourderie de ces pauvres petites écolières, à leur inexpérience et aux difficultés multiples qui naissent pour ainsi dire sous leurs doigts, surtout quand l'agilité manque et que l'esprit est ailleurs.

Voici quel serait le programme à adopter dans les écoles. Trois leçons par semaine d'une heure chacune nous semblent suffisantes.

TRAVAUX OBLIGATOIRES

COURS ÉLÉMENTAIRE

1re année.

Tenue de l'aiguille et de l'étoffe. Emploi du canevas et de l'aiguille à tapisserie. Étude de point devant, point arrière et ourlet sur canevas.

2e année.

Récapitulation des points précédents sur étoffe. Exercices de coutures simples et doubles ou rabattues.

3e année.

Exercices des point de côté, surjet, point de chausson et marque.

COURS MOYEN

1re année.

Piqûre, boutonnières, brides, œillets, attache des boutons et agrafes.

2e année.

Pièces rapportées et ajustées, reprises diverses.

TRAVAUX FACULTATIFS

COURS SUPÉRIEUR

1re division.

Poignet de manche, tricot, et remaillage de bas.

2e division.

Points d'ornement, ourlet à jours et petits plis.

3e division.

Lingerie : taie d'oreiller, chemise de femme, chemise d'homme.

(A suivre.) P. W. COCHERIS.

DE L'INTERNAT ET DE L'EXTERNAT

DANS LES ÉCOLES NORMALES

A M. H. Cocheris, directeur de la REVUE PÉDAGOGIQUE *à Paris.*

Peseux, près Neufchâtel (Suisse), 28 mai 1880.

Monsieur le Directeur,

Comme il est question d'ouvrir de nouvelles écoles normales en France, et qu'il sera loisible de les organiser en internats ou en externats, vous recevrez peut-être volontiers quelques communications sur cette importante question. Celles qui vont suivre sont tirées du champ de mes observations et de mes expériences.

Voici d'abord quelques renseignements sur le régime d'écoles normales que j'ai eu l'avantage de visiter il y a quelques années.

La première que je vis, fut celle de Nancy. Là, je trouvai le système internat fonctionnant (comme c'est, je crois, généralement le cas en France) dans toute sa rigueur. L'élève y est complètement interné, cloîtré, et de plus sous une surveillance continuelle : études, récréations, sorties, repas, sommeil, tout y est surveillé. Si une parfaite discipline est un parfait moyen d'éducation, un tel internat est, sans contredit, un établissement modèle. On ne saurait nier qu'une exacte discipline ne fasse contracter des habitudes d'ordre, d'obéissance à la règle et d'application au travail ; mais, d'un autre côté, elle paralyse le développement des forces morales, qui ne s'opère qu'au souffle de a liberté. Il est important d'exercer le jeune homme à se

conduire d'après les règles qu'on lui donne, sans nécessité extérieure. Cela est d'autant plus nécessaire que l'élève-maître, en sortant de l'école normale, se trouvera tout à coup en possession de cette liberté qu'on redoutait pour lui, et dont il abuse parfois, n'ayant pas appris à en user avec modération.

De Nancy, je me transportai à Neuwied (Prusse rhénane). Ici je trouvai un internat, mais tout autrement organisé. Directeur, maîtres principaux ou adjoints (au nombre de trois) et élèves habitent le même bâtiment, mais séparés les uns des autres. Les maîtres ont leur ménage particulier; les élèves prennent pension chez le traiteur, et pour les études ils sont divisés par groupes de huit dans des chambres particulières, sans surveillance; mais ces chambres sont placées près des logements des maîtres principaux, qui doivent exercer sur elles une surveillance indirecte. Chaque maître a trois chambres à portée de son logement. Après le dîner, et le dimanche après midi, les élèves sortent librement. Un sous-maître exerce la surveillance générale pour l'ordre, le repas, le coucher et le lever des élèves. Ce système, que j'ai retrouvé avec diverses modifications dans le grand-duché de Baden, en Wurtemberg et dans la Suisse allemande, me paraît concilier assez bien les avantages de l'internat et de l'externat. Les élèves, à Neuwied en particulier, m'ont paru plus pénétrés du sentiment de leur dignité personnelle : ils sont *moins écoliers* et *plus hommes*. Il y en a sans doute toujours quelques-uns qui abusent de la liberté; mais on les élimine, et le corps enseignant se trouve ainsi d'abord débarrassé d'éléments équivoques.

Dans l'école normale que je dirige (Suisse romande), nous avons le système allemand, modifié par des circon-

stances locales plus que par des principes différents. Nos élèves ne sont pas surveillés durant la récréation, et il y a des sorties libres et des sorties avec permission ; toutefois, nous contrôlons les sorties libres du dimanche après midi, en ce sens que chaque élève doit indiquer dans un livre où il est allé, avec qui, et chez qui. Pour la nuit et pour les études, nous avons des élèves surveillants qui notent les désordres qui se produisent. Ordinairement c'est dans l'usage qu'un élève fait de sa liberté que se découvrent ses mauvais penchants, et que nous trouvons des motifs d'expulsion.

Je ne connais que deux écoles normales organisées en externats ; mais les expériences qu'on y fait ne sont pas encourageantes. D'abord le système est plus coûteux pour les élèves, et cela de deux manières : ils payent une pension plus élevée, et ils font plus de dépenses particulières ; ils fument, ils fréquentent les cafés, ils travaillent la nuit pour regagner le temps perdu durant la soirée. Les jeunes campagnards, qui composent le gros des élèves-maîtres, sont généralement peu préparés pour résister aux tentations de la ville et de la liberté. Aussi, l'une des écoles normales dont je parle, la plus ancienne, a-t-elle dû organiser des pensions placées sous surveillance, afin de pouvoir mieux contrôler la conduite des élèves ; mais un chef de pension n'a pas toujours l'énergie, le tact pédagogique et la supériorité nécessaire pour diriger et discipliner les jeunes gens qui lui sont confiés. *Or une pension mal surveillée devient facilement une école de démoralisation !* Je lui préférerais de beaucoup l'internat avec surveillance continuelle.

La pleine liberté est moins dangereuse pour les filles que pour les garçons, comme j'en ai fait l'expérience à Berne, où j'ai dirigé un externat d'élèves régentes. La toilette et les friandises en sont les deux principaux écueils. Mais

l'externat n'atteint pas aussi bien que l'internat son but éducatif auprès des jeunes filles qui se vouent à la carrière de l'enseignement ; car, comme elles ne disposent pour la plupart que de ressources très bornées, elles recherchent les pensions les moins coûteuses et tombent généralement dans des familles qui manquent de culture. On forme ainsi des institutrices à peine ébauchées quant à l'éducation.

Cette grave lacune nous engagea à fonder dans la suite de petites pensions dans lesquelles nos jeunes filles furent mieux surveillées et purent contracter des habitudes d'ordre, de propreté, d'activité réglée et de savoir-vivre.

Ce que je dis ici des jeunes filles, s'applique aussi aux jeunes gens qui entrent dans nos écoles normales. Les trois quarts d'entre eux ont reçu une éducation des plus primitives, quelquefois même des plus grossières. Ils ont tout un apprentissage d'ordre, de propreté et de savoir-vivre à faire. Or pour faire cet apprentissage, il faut être dans un internat dirigé par quelqu'un qui impose aux élèves par son caractère, sa supériorité et son autorité. On reproche à la vérité aux jeunes gens qui sortent des internats de ne pas connaître les usages du monde. Ce reproche n'est pas sans fondement. Mais ceux qui le font oublient qu'avant d'étudier la rhétorique, il faut apprendre sa grammaire. Il faut des années, quelquefois toute une vie à un jeune homme qui a été élevé à la campagne, souvent avec les bœufs, pour arriver à la désinvolture que le jeune citadin des classes supérieures trouve en naissant autour de lui et avec laquelle il s'identifie dès le berceau.

Mais la valeur intrinsèque d'un établissement ne dépend pas uniquement de son organisation ; elle dépend encore de deux facteurs importants que nous devons mentionner en terminant

L'un est le caractère du directeur et des maîtres. Quand le corps enseignant est bien pénétré de ses devoirs et qu'il sait imprimer à l'école une tendance morale et religieuse bien accentuée, il s'établit parmi les élèves un bon esprit qui est le meilleur de tous les surveillants, soit dans l'internat, soit dans l'externat. Quand, au contraire, le directeur et les maîtres ne savent pas établir leur autorité morale et gagner la confiance des élèves, on peut bien maintenir l'ordre par une discipline militaire, qui a sans doute encore une valeur réelle, mais les fruits qu'elle porte ne valent pas grand'chose. Si les élèves sont libres, le mal est plus grand encore. Quand directeur et maîtres vont jouer et boire dans les lieux publics, les élèves en font autant.

Le second facteur qui fait sentir son influence sur un établissement, est la localité que l'on habite. Les villes sont une source de tentations pour les élèves-maîtres. Le système de liberté ou de demi-liberté ne réussira guère dans certaines villes. C'est pourquoi il importe de bien choisir la localité où l'on veut fonder une école normale. Un village à proximité d'une ville bourgeoise me paraît une position avantageuse. On y est à portée des avantages qu'offre la ville, et en même temps on est éloigné des dangers qu'elle présente. Enfin, on trouve dans la localité même une partie des ressources matérielles et autres nécessaires à la vie d'un établissement.

Le caractère national doit-il aussi être pris en considération dans l'organisation d'un établissement? Cela est possible. Je dois ajouter cependant que je n'ai pas vu de différence bien marquée entre les représentants de diverses nationalités. Un Français, le plus docile des élèves que j'aie jamais eus, disait dans une composition : « Quand je suis arrivé dans l'école normale de Granchamp, ce qui m'a

le plus étonné, ç'a été de ne pas la trouver entourée de hautes murailles. Je me dis : Il doit se faire ici de belles escapades. Quel ne fut pas mon étonnement de voir qu'il n'en était rien, et que nous étions plus fortement retenus par le sentiment du devoir que par les murailles de pierre et par les grilles de notre lycée! »

Je ne tire point de conclusion des faits qui précèdent : je les donne à titre de renseignements et termine en vous priant, Monsieur le Directeur, d'agréer l'assurance de ma parfaite considération.

J. Paroz.

L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE COURANTE

Conférence faite le 2 septembre 1880, devant les Institutrices laïques de l'Oise, réunies en retraite pédagogique à Beauvais.

Mesdames, Mesdemoiselles,

Dans mes nombreuses inspections, j'ai souvent constaté ce fait que l'enseignement de la *lecture* — ce puissant moyen de culture intellectuelle et morale — n'est point compris et pratiqué comme il le faudrait; qu'il ne produit pas, par conséquent, tous les résultats auxquels il devrait atteindre.

Je me garderai bien de généraliser une pareille assertion, de l'étendre à toutes nos écoles, à tous les maîtres et à toutes les maîtresses. Je me félicite hautement, et mes collègues se félicitent comme moi d'avoir nombre d'excellentes écoles où l'enseignement de la lecture courante est dirigé suivant des principes qu'avoue la logique, et que préconisent les saines doctrines pédagogiques. Là, tout est raison, ordre, lumière et progrès.

Mais à côté de ces écoles modèles, il en est d'autres au contraire où — non par défaut de bon vouloir et de zèle assurément, mais bien plutôt par manque de lumières suffisantes, par timidité quelquefois, souvent aussi faute de patience et de persévérance dans l'emploi de moyens rationnels — on se traîne péniblement dans les pratiques d'une routine misérable et impuissante. Là, tout est confusion, monotonie, incohérence, obscurité, abstractions formules vides de sens pour les élèves. On piétine sur ace Les leçons succèdent aux leçons, arides, sèches, insuffisantes et infructueuses.

J'ai donc cru qu'il y avait quelque utilité à examiner avec vous ce qu'est et ce que devrait être l'enseignement de la lecture dans les écoles de cette dernière catégorie. J'espère que, de cette étude, toute rapide et incomplète qu'elle soit, pourront se dégager quelques vues, quelques directions qui, consciencieusement appliquées, aideront à la prospérité de nos chères écoles.

I

La lecture, ai-je dit, est un puissant moyen de culture intellectuelle et morale. Mais ce moyen est d'un emploi plus délicat, plus difficile qu'il ne semble de prime abord. Pour donner tout ce qu'il peut, tout ce qu'il doit, il suppose, il exige essentiellement chez le professeur une instruction variée, le souci constant d'un perfectionnement continu de ses propres connaissances, une préparation régulière et sérieuse de toutes les leçons sans exception.

Je parle ici des leçons de lecture courante, et non de la partie mécanique, matérielle pour ainsi dire de la lecture. Pour arriver à ce dernier résultat, une bonne méthode de lecture, des soins patients, des répétitions fréquentes suffisent.

Et, à propos des fréquentes répétitions, permettez-moi d'insister sur un fait simple, naturel, constamment vérifié pour quiconque prend la peine d'observer attentivement les enfants, et dont, néanmoins, on ne tient pas assez compte à l'école. L'esprit des enfants est extrêmement mobile, fluctuant; il s'attache vivement d'abord aux choses qui le frappent, qui l'intéressent, qui lui sont présentées habilement. Mais il s'en détache tout aussi aisément, tout aussi vite; il n'est capable que d'une très petite somme d'attention. Prenez garde de ne la point dépasser; tâchez de

la déterminer aussi exactement que possible et n'allez pas au delà. En vain vous serez éloquentes, persuasives, pressantes ; vous aurez les corps de vos élèves, mais les intelligences vous échapperont.

Rappelez-vous toujours ces deux vers du poète :

Tout ce qu'on dit de trop est fade et rebutant ;
L'esprit rassasié le rejette à l'instant.

Ainsi donc, si vous voulez que vos leçons portent coup, qu'elles intéressent l'élève sans le fatiguer, faites-les *courtes*, *variées*, *fréquentes*.

Nos élèves ont appris ainsi rapidement et sûrement, — tant par nos efforts propres qu'avec l'aide des monitrices, — les sons, les articulations, les combinaisons variées de ces divers éléments, l'assemblage des syllabes en mots, — tout ce que j'appelle, en un mot, le bagage matériel de la lecture.

Nous arrivons tout aussitôt à la lecture courante. Alors l'horizon s'agrandit ; nous entrons dans le vif de l'œuvre à accomplir et nous avons besoin de toutes nos ressources, de toute notre activité intelligente pour la mener à bien. Et pourtant, c'est à ce même moment que certains maîtres croient avoir terminé leur tâche en quelque sorte. *L'enfant sait lire*, disent-ils. Il y a bien encore quelques mots difficiles devant lesquels il hésite, quelques liaisons qu'il oublie ; l'allure générale est encore un peu trop lente ; mais patience, on lira chaque jour une page d'un livre quelconque et l'on triomphera vite de ces dernières entraves, de ces dernières imperfections.

Est-ce donc là tout ? Gardons-nous bien de le croire, Mesdames.

Si nous nous bornions à ce résultat, — dont je ne méconnais certes pas la valeur, — nous n'aurions accom-

pli que la partie basse de l'œuvre, si je puis m'exprimer ainsi. Nous aurions fourni un instrument merveilleux, il est vrai, mais nous aurions omis d'en montrer l'usage, et nos jeunes étudiants courraient grand risque de ne guère s'en servir plus tard, ou de s'en servir fort mal. Nous n'aurions fait que pousser légèrement devant eux la porte qui leur dérobe la pleine lumière; il faut l'ouvrir à deux battants et pénétrer avec l'enfant dans un monde nouveau et plus élevé.

II

Parvenus à ce point, nous avons dû choisir un bon livre de lecture courante, varié, attrayant, instructif. Ces qualités sont indispensables; tout livre qui ne les présente pas doit être rejeté. Et à cette heure, Mesdames, grâce aux efforts de la librairie française dans ces dix dernières années, vous n'avez, en vérité, que l'embarras du choix. Les éditeurs vous offrent quantité de beaux et bons livres où l'attrait, le charme de la forme, se marient le plus heureusement à la solidité du fond. Tout y est rehaussé et comme éclairé par nombre de jolies vignettes qui doublent pour l'enfant la valeur, l'intérêt et le profit du livre. Ajoutez-y encore, ce qui a aussi sa valeur, même au point de vue scolaire et éducatif, la beauté de l'impression et du papier.

L'illustration des ouvrages classiques est une très heureuse idée. Une belle gravure de son livre a un effet immédiat et durable sur l'esprit de l'enfant. Bien souvent, elle fixe pour toujours dans son intelligence certaines idées, certaines notions qui, sans ce secours, l'eussent peut-être traversé sans y laisser aucune trace.

On est beaucoup trop timide, Mesdames, pour opérer cette réforme nécessaire, urgente, dans un grand nombre

d'écoles, de la substitution d'un bon livre de lecture à un livre suranné, vieilli, insuffisant. On promet toujours le changement réclamé lors du passage de l'inspecteur primaire : à la visite suivante rien n'a été fait. On se rejette alors sur les résistances intéressées des parents. La raison est mauvaise dans bien des cas, je pourrais presque dire dans tous les cas. Il faudra toujours bien commencer un jour ou l'autre. Pourquoi tant tarder?

N'hésitez pas quand, après de sérieuses réflexions, après les vives instances de votre inspecteur, après ses indications, après avoir vu quels excellents résultats vos collègues obtiennent d'un bon choix, vous avez résolu la mise à la retraite d'un livre ennuyeux et totalement insuffisant. Ne redoutez point tant les murmures de quelques parents aveugles, plus soucieux de l'intégrité de leur bourse que de l'instruction réelle de leurs enfants.

Au besoin, l'inspecteur primaire sera là pour vous défendre, pour vous approuver hautement et faire comprendre aux plaignants que vous n'avez agi que par ses ordres et dans l'intérêt vrai des élèves.

D'ailleurs, lorsqu'il s'agit des familles pauvres, le conseil municipal est là aussi qui ne vous refusera jamais une douzaine de bons livres, lorsque vous lui aurez fourni les explications nécessaires. Mais il faut vouloir et se donner un peu de mouvement. De lui-même, dans la plupart des cas, le conseil malheureusement ne vous offrira rien. Allez à lui, éclairez-le, pressez-le, et vous obtiendrez.

On compte trop, Mesdames, dans une infinité de cas sur l'action de l'inspecteur primaire. On s'en remet trop à son intervention pour une foule de choses, qu'avec un peu d'activité et d'entrain on obtiendrait facilement soi-même des assemblées communales. Il est de ces menus détails

d'organisation matérielle, de ces petites réformes, de ces légères améliorations, que l'éloignement, la rareté de ses visites, la multiplicité de ses occupations, ne permettent pas toujours à ce fonctionnaire de réaliser en temps opportun. Aidez-vous d'abord, il vous aidera ensuite.

III

Nos élèves sont donc pourvus d'un livre de choix, où tout est combiné dans le triple but d'intéresser l'enfant, d'éclairer son intelligence et de former son cœur.

La leçon de lecture va commencer : vous lisez d'abord vous-même une page du chapitre désigné, avec le ton, l'accentuation convenables. Sous aucun prétexte, ne supprimez ce préambule nécessaire, indispensable. Il a une extrême importance.

Vous voulez, n'est-ce pas, amener vos élèves à lire d'une manière correcte, intelligible, agréable? Eh bien, il faut absolument que vous leur en donniez vous-mêmes à chaque leçon un modèle aussi parfait que possible. Un philosophe latin a dit, il y a longtemps déjà, avec infiniment de raison : *Longum iter est per præcepta, breve et efficax per exempla.* Oui, l'exemple a une tout autre puissance, une tout autre efficacité, il est d'un effet bien plus sûr et plus rapide sur les esprits que les meilleurs préceptes, sortiraient-ils de la bouche la plus éloquente du monde. Rien de plus exact aussi pour le sujet spécial qui nous occupe.

Voulez-vous donc que vos élèves perdent l'habitude d'un débit trop rapide en lisant; qu'ils cessent de bredouiller ; qu'ils observent toutes les liaisons sans les exagérer ; que les repos soient convenablement placés ; qu'ils aient la durée voulue par l'importance de la phrase ou du membre de phrase lu ; que, de temps à autre, des inflexions naturelles,

et non de convention, souvent ridicules, viennent animer le ton de la lecture, mettre en relief un terme important, un sentiment vif et délicat, une pensée énergique; voulez-vous, en un mot, que vos élèves arrivent progressivement et sûrement à une lecture claire, nette, agréable à entendre, facile à saisir, à comprendre: eh bien, je le répète, lisez vous-mêmes chaque fois devant eux, avec un soin extrême, le morceau surlequel vous les exercerez ensuite patiemment. Vous êtes sûres du succès. Non pas rapide, instantané: les résultats solides ne s'acquièrent qu'à force de temps et de persévérance, même avec les natures bien douées. Mais si vous êtes persévérantes, si vous savez, en vous observant bien vous-mêmes, déployer devant vos élèves toutes les qualités que vous voulez leur donner, vous arriverez infailliblement. Et vous arriverez, non seulement avec les élèves intelligentes et pourvues d'heureux dons naturels, mais avec les autres aussi moins bien partagées; car ces dernières subiront peu à peu, au milieu de leurs camarades, comme une sorte d'entraînement qui les acheminera, qui les poussera vers le but.

Les enfants sont naturellement imitateurs. Voyez comme la plupart sont habiles à copier les façons de se tenir, de parler, d'agir des personnes qui les entourent. Ils savent saisir et rendre tout ce qui les frappe avec une fidélité souvent merveilleuse. Observez-les dans leurs jeux: quelle vivacité d'impressions! quel naturel dans les voix, dans les gestes! Nous-mêmes, hommes faits et réfléchis, en possession de tous nos moyens, nous nous sentons inférieurs aux enfants sous ce rapport. Ajoutez encore, en leur faveur, une extrême souplesse d'organes, une fraîcheur d'impressions que nous ne possédons plus.

Utilisez donc, pour la bonne prononciation, pour toutes

les qualités que doit présenter la lecture sentie, expressive, bien accentuée, cette aptitude, cette propension innées des enfants à l'imitation. Vous serez surprises du changement considérable qui se produira, en un temps relativement court, dans la manière de lire de vos élèves. Je ne m'y trompe jamais dans mes inspections. Lorsque arrive l'épreuve de lecture, je reconnais toujours immédiatement si le maître se conforme ou non à cette importante recommandation.

IV

Venons-en maintenant aux explications qui doivent accompagner toute leçon de lecture vraiment sérieuse. Ces explications sont négligées souvent; parfois aussi elles sont absolument insuffisantes comme qualité et comme quantité, comme qualité surtout.

A quoi sert, en effet, sous prétexte d'explication, de se borner à remplacer uniquement un mot par un autre, souvent de la même famille, que les enfants ne comprennent pas mieux que le premier et qui laisse dans leur esprit tout autant d'obscurité ? Ou encore de les inviter purement et simplement à copier des définitions dans leur petit dictionnaire?

Je ne sais plus dans quel établissement, ni devant quel haut fonctionnaire de l'Université, on trouva un jour, sur un cahier d'élève, l'explication suivante à propos d'une leçon de lecture : « Araignée, insecte *aptère* ».

Il est permis de douter que l'élève en question eût compris la signification du mot *aptère*. Cette expression assurément avait plus besoin elle-même d'explication que le mot qu'elle prétendait définir.

Non, Mesdames, pas de définitions trop scientifiques

avec nos élèves; pas de ces formules brèves, sèches, obscures par trop de concision pour les intelligences naissantes que nous avons à former. Soyez vous-mêmes, aussi souvent que possible, le *dictionnaire* familier, vivant, animé, toujours ouvert, duquel sortiront toutes les explications nécessaires. Faites votre langage assez simple, sans bassesse jamais néanmoins, pour que l'idée aille jusqu'à l'intelligence des enfants. Vous n'avez rien fait tant que ce résultat n'est pas atteint. Usez de comparaisons volontiers : cela frappe l'esprit et y enfonce plus solidement le sens, la notion sur lesquels vous appelez l'attention des élèves.

D'un autre côté, employez fréquemment et adroitement les interrogations. Les enfants vous étonneront souvent par la justesse, l'excellence de leurs réponses. Ils possèdent une foule d'idées rudimentaires qu'il faut dégager, développer, faire jaillir; par l'interrogation habilement conduite, vous les amènerez à produire toutes ces idées, à les compléter et à leur donner une forme, une expression convenable.

A ce sujet, je vous dirai, Mesdames, que les enfants sont trop passifs avec notre système habituel d'enseignement. Réciter des leçons et écrire des devoirs, il semble que toute la vie de l'école doive consister en ces deux choses, et qu'il n'y ait rien au delà de ce cercle monotone et fastidieux. Erreur profonde et funeste!

Poussez les enfants à parler, à vous questionner, à faire acte d'initiative propre et effort d'esprit personnel. Rien de plus salutaire pour le développement de leur intelligence; rien de plus utile pour les progrès généraux de la classe. Réduire les élèves, comme il arrive trop souvent, à un rôle purement passif, c'est méconnaître un impérieux besoin de la nature et de l'esprit humain, c'est un contresens pédagogique : c'est se priver de l'auxiliaire le plus

puissant de nos leçons; c'est engourdir l'intelligence, paralyser le jugement, rendre l'école souverainement ennuyeuse et maussade.

Cette excitation des esprits par l'interrogation, cette curiosité active à leur inspirer, cette liberté à leur fournir et dont il faut les pousser à user fréquemment, constituent, Mesdames, un de vos plus importants devoirs à l'école. Il vous faudra, je n'en disconviens pas, beaucoup d'habileté, de patience et de bonté pour le remplir entièrement. Mais aussi quels précieux résultats vous obtiendrez !

Au lieu de ces esprits lourds, pesants, endormis, sans ressort, qui font à chaque instant votre désespoir, vous aurez des intelligences vives, éveillées, alertes, heureuses de s'épanouir à une science proportionnée à leur âge, aimant l'école, aimant leur maîtresse.

Au lieu de progrès d'une désespérante lenteur, aussitôt disparus qu'acquis, à tel point que le travail d'une semaine semble souvent n'avoir d'autre résultat que de chasser, de faire évanouir celui de la semaine précédente, et n'avoir pour avenir que de disparaître à son tour sous l'effort de la semaine suivante; au lieu de ces résultats purement négatifs, de ces perspectives décourageantes, vous aurez des enfants moins bons perroquets sans doute, mais qui sauront se servir à propos de leur intelligence et y retrouver, quand il le faudra des notions, des connaissances bien digérées, bien assimilées, parce qu'elles auront été bien comprises et surtout parce qu'elles auront été acquises par un effort personnel.

Deux ou trois mots ou expressions, expliqués plus ou moins complètement dans une seule lecture, ce serait véritablement trop peu. L'exercice et le profit intellectuels seraient bien minces chez les élèves. C'est pourtant à ce maigre minimum que s'arrêtent de nombreux maîtres.

Mais il faut aussi soigneusement éviter l'abus contraire. C'est pourquoi, Mesdames, je ne vous conseillerai pas de donner beaucoup d'explications dans une même leçon. Une dizaine d'expressions, choisies parmi celles qui présentent le plus de difficultés aux enfants, suffisent en règle générale. Je l'ai dit au début de cette conférence, il est, avec les jeunes esprits, une mesure qu'il ne faut jamais dépasser sous peine de parler dans le vide. D'ailleurs, le temps vous manquerait et vous seriez obligées de sacrifier le résumé du morceau lu, dernière et très importante partie de la leçon de lecture.

V

Puisque la lecture doit être un moyen de culture intellectuelle et morale, à ce dernier point de vue surtout, il faut, de toute nécessité, que les idées principales en soient reprises, condensées par les élèves, et qu'une conclusion soit tirée de l'ensemble.

Il ne s'agit pas de reproduire de mémoire plus ou moins fidèlement le texte de la leçon. Il faut même éviter, autant que possible, tout ce qui ressemblerait, chez les enfants, à une pure récitation. Ne vous y trompez pas : quand la mémoire des mots est si fidèle, l'intelligence a ordinairement peu de part dans le travail, surtout au point de vue spécial qui nous occupe. Et comme ici c'est l'intelligence qu'il s'agit particulièrement de mettre en activité, d'exercer, faites en sorte d'amener vos élèves à rendre les idées du livre dans une forme qui leur soit personnelle, même au prix de quelques incorrections de tournure dans les premiers temps.

Vous serez assurées au moins que le sens du morceau aura été saisi, vos explications comprises. L'esprit aura

été véritablement nourri, meublé, enrichi. Il n'y aura point là seulement une émission de sons fugaces, une reproduction de formes verbales fugitives, qui ont toujours une invincible tendance à nous échapper ; mais il y aura une manifestation sincère de connaissances positives, de notions précises, dont l'empreinte dans le cerveau de l'enfant sera nette et durable.

C'est pendant ce résumé principalement que vous aurez à insister, au point de vue moral, sur certains traits, certaines pensées propres à élever, à échauffer le cœur des enfants ; à leur inspirer l'amour du vrai, du beau et du bien, l'horreur du faux, du laid et du mal. Ils se passionneront avec vous pour la générosité des sentiments, l'héroïsme des actes, pour tout ce qui élève et honore l'humanité. Ils détesteront l'orgueil, la vanité sotte, le vil et brutal égoïsme tout ce qui rabaisse et déprime l'homme.

Vous le voyez, le champ de vos leçons de lecture est vaste. Tout l'être moral de l'enfant y passera peu à peu non d'une façon dogmatique (ce qui gâterait tout), mais avec le charme puissant de l'imprévu pour ainsi dire : en mettant sans cesse les élèves aux prises avec eux-mêmes ; en les faisant s'étudier intimement, comparer, juger, distribuer le blâme ou l'éloge, admirer, s'indigner, selon la droiture naturelle de leurs jeunes cœurs.

De temps à autre, comme complément de ce vif résumé, de cette féconde discussion orale, viendra un court résumé écrit. Ce sera, du même coup, un excellent exercice de composition française. Soyez convaincues qu'il se fera aisément et avec un réel profit pour la langue, si ceux qui l'ont précédé ont été conduits suivant les principes que je viens d'exposer.

Quels fruits heureux et durables, Mesdames, un ensei-

gnement ainsi conçu, habilement pratiqué, poursuivi avec une persévérance infatigable, n'est-il pas capable de produire! Ce serait toute une révolution dans certaines écoles, je le sais, mais combien féconde! Entrez résolument dans cette voie, et vous ne regretterez ni le travail, ni les efforts qu'il vous en coûtera.

VI

Mais il n'y a point à vous le dissimuler, et je vous en ai averties dès l'exposition même de mon sujet : il vous faut, avant chaque leçon, la plus sérieuse préparation. D'ailleurs, en principe général, il n'y a aucune bonne leçon, si simple qu'elle soit, sans une préparation suffisante. Nos explications seront embarrassées, hésitantes, vagues, superficielles; souvent même le fond nous manquera complètement au moment où nous nous y attendrons le moins; ou bien l'expression convenable, celle qui ferait impression sur l'esprit des élèves, nous fuira obstinément faute d'une méditation préalable qui nous ait rendus entièrement maîtres du sujet.

Les enfants, observateurs malins et impitoyables, ont bien vite découvert votre embarras, votre insuffisance. Dès lors, vous perdez sur eux cet ascendant de supériorité qui est votre meilleure force.

Je vous ai dit : Éveillez, piquez leur curiosité; qu'ils veuillent, qu'ils osent vous interroger, vous questionner sur tout ce qu'ils ignorent. Oui, mais c'est à la condition que vous serez toujours en mesure de leur répondre, sans quoi vous baissez immédiatement dans leur estime et leur confiance. Les enfants ont besoin de vous croire très supérieures à tout le monde. Pour eux, vous devez tout savoir, tout connaître, ne jamais faillir, ni vous dérober à leurs

appels. Je le répète, là est le secret de votre force, de votre ascendant sur eux dans l'école, et vous ne devez rien négliger pour les maintenir dans ce sentiment.

Vous n'y parviendrez que par la préparation quotidienne et complète de vos leçons. Une heure par jour de méditation, de recherches et de réflexion vous sera d'un secours infini. La classe se fera ensuite avec aisance et profit pour chacun: tout se liera, s'enchaînera, se fortifiera réciproquement. Point de tâtonnements ni de redites inutiles; point d'exercices trop longs à côté d'autres sacrifiés, trop courts. Tout est prévu, ordonné, réglé, se fait quand et comme il doit. C'est là la condition *sine quâ non* du succès.

Pour quelques-uns, toute la préparation consiste à remplir à la hâte la page quotidienne du journal de classe. Se borner à cela, c'est plus qu'une besogne inutile, c'est un mensonge scolaire. Vous en êtes toutes incapables. Les indications consignées au journal ne seront donc pour vous que le *dernier terme* d'une préparation consciencieuse, gage certain du succès auquel vous aspirez et que vous atteindrez infailliblement.

A. LAMBERT,

Inspecteur primaire à Compiègne.

PÉDAGOGIE A L'USAGE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (1)

Les sentiments

I. Différence entre la sensation et le sentiment. Degrés dans le sentiment. Sensibilité morale ; sensibilité intellectuelle.

II. Sentiments moraux, se résument dans la sympathie : en quoi elle consiste. Affections de la famille. L'amitié. Le patriotisme. L'humanité. Les mauvais sentiments.

III. La sensibilité morale chez les enfants. Sympathie animale ; sympathie humaine. Amitiés entre enfants. Influence du sentiment de sociabilité sur l'éducation en commun. L'éloge, le blâme. Aimer les enfants pour en être aimé. La reconnaissance, la bonté, la pitié.

IV. Mauvais sentiments à combattre chez les enfants : le défaut de sensibilité, la colère, la méchanceté, la jalousie, l'envie. La honte. La crainte. La timidité. La haine. La moquerie.

V. Sensibilité intellectuelle. L'amour du vrai ; la curiosité ; facilités pour l'instruction. L'amour du beau. Le beau dans les arts, dans la nature. Le beau moral. L'amour du bien moral ou du juste. — Le sentiment religieux en quoi il consiste.

VI. Influence du plaisir et de la douleur dans l'éducation. Utilité morale du jeu, du délassement : dans quelle mesure, et de quelle nature. — Résumé.

I

Le nourrisson crie quand il a faim, il souffre ; il crie quand on le laisse seul, il a peur : autre souffrance de nature différente. Il est heureux quand il est rassasié ; il l'est quand un visage ami lui fait fête : deux espèces de jouissances qui ne se ressemblent pas. Bayard mourant, et reprochant au connétable de Bourbon sa trahison, ne souffrait pas plus de sa blessure que celui-ci de la conscience de son crime. Il y a sans doute des joies aussi vives que celle d'Archimède après la découverte de son fameux théorème, ou que celle de saint Vincent de Paul après la fondation de l'hospice des Enfants-Trouvés ; il n'y en a pas de plus profondes.

(1) Nous sommes heureux de pouvoir publier dans la *Revue* un fragment de ce livre, qui va paraître ce mois-ci à la librairie Delagrave.

Ces peines et ces plaisirs, et tous ceux de même nature (les exemples en seraient infinis) ne sont pas des sensations, ils n'affectent pas le corps, ils n'ont leur siège dans aucun organe matériel : ce sont les peines et les plaisirs de l'esprit et du cœur (1) ; ils se rapportent à la vie intellectuelle et morale et embrassent l'âme tout entière. On leur donne le nom de sentiments ; lorsque les sentiments sont portés à la plus haute puissance, ils deviennent des passions. Livingstone allant au prix de fatigues inouïes, au prix même de sa vie, explorer des régions inconnues, n'a pas seulement le désir de connaître naturel à l'homme, il a la passion de la science ; saint Louis, baisant la main d'un pauvre lépreux devant lequel tout le monde se détourne, n'obéit pas seulement à ce sentiment de pitié qu'excite la vue des misères humaines, il a la passion de la charité. Scipion l'Africain, allant mourir loin de Rome et dictant l'inscription qui doit être gravée sur son tombeau (2), exprime l'amertume de son ressentiment contre d'ingrats concitoyens ; Coriolan, passant chez les Volsques pour se venger de sa patrie, porte le ressentissement jusqu'à la passion.

Les sentiments, avec leurs degrés, leurs nuances, leurs ramifications infinies, désirs, tendances, inclinations, affections, passions, sont presque innombrables ; néanmoins

---

(1) De même que l'usage de toutes les langues associe l'idée de la pensée à l'idée de tête, il associe l'idée des émotions sensibles à celle de *cœur*. Le siège des sentiments et des passions est réellement dans le cerveau ; mais le cerveau réagissant par les nerfs sur le mouvement du sang, le cœur reçoit une sorte de commotion, en vertu de laquelle le sang circule plus ou moins vite ; de là la rougeur et la pâleur du visage. Ainsi se trouve justifié par la physiologie, dans une certaine mesure, le jugement porté par le sens commun et consacré par le langage. Cette explication est due à Claude Bernard *(La Science expérimentale)*.

(2) « Ingrate patrie, tu n'auras pas mes os. »

tous agissent de l'une ou l'autre de ces deux manières : ou ils nous entraînent vers un objet, ou ils nous en détournent. D'autre part, tout sentiment suppose un objet; en d'autres termes, pour aimer ou détester quelqu'un ou quelque chose, il faut penser à quelque chose ou à quelqu'un. Selon la nature de leur objet, les sentiments se classent encore en deux groupes. Ceux qui résultent de la vie de relation, des rapports quotidiens des hommes entre eux et même avec les êtres inférieurs, sont spécialement des sentiments moraux et ont leur source dans la sensibilité morale; c'est même cette signification que l'usage semble attribuer le plus volontiers aux mots « sensible » et « sensibilité ». Une personne « sensible » est celle qui est ou paraît accessible aux émotions morales; l'énergique métaphore de « sans cœur » est un reproche, presque une injure, dans le langage populaire; Fénelon déplore les peines que donne l'éducation des enfants « qui manquent de sensibilité ». — Les sentiments qui résultent particulièrement de l'exercice de l'intelligence, les tendances qui trouvent leur satisfaction dans la culture de cette faculté, ont leur source dans la sensibilité intellectuelle. Occupons-nous d'abord des sentiments moraux.

II

Ce que nous aimons avant toutes choses,— et quelquefois par-dessus toutes choses,— c'est nous-mêmes. Non seulement nous avons l'amour de la vie, le sentiment de la conservation, qui est, à vrai dire, un instinct irréfléchi ; mais l'amour de nous-mêmes se manifeste dans nos rapports avec autrui et à l'occasion de ces rapports. Il ne nous suffit pas de nous sentir existants, nous ne goûtons pleinement le plaisir d'exister que si notre *moi*

s'affirme par quelque supériorité sur ce qui nous entoure. S'agit-il des êtres inférieurs de la création, nous avons le sentiment de notre supériorité morale, de notre dignité en tant qu'êtres humains ; s'agit-il de nos semblables, nous souffrons difficilement de leur être inférieurs : l'amour de soi devient alors l'amour propre. Tant que l'amour-propre nous excite seulement à bien faire, à ne pas nous laisser dépasser dans le bien, à nous perfectionner sans cesse pour nous mériter l'estime et la louange, il n'est pas à blâmer, et c'est un moyen d'éducation qu'il ne faut pas négliger tout en le ménageant avec prudence. Quand il se développe au point de vouloir tout absorber, tout rapporter à lui, il devient l'égoïsme, qui doit être énergiquement combattu.

Mais, on le voit, pour que l'amour de soi se manifeste sous ses formes diverses, il faut que l'homme soit en rapport avec les autres hommes ; il rentre donc, et par sa nature et par ses applications, parmi les sentiments moraux.

Les sentiments moraux, si nombreux et si variés qu'ils soient, peuvent se ramener ou à la sympathie ou à l'antipathie : les uns sont les affections bienveillantes, les sentiments de sociabilité, qui rendent facile, utile, agréable le commerce des hommes entre eux ; les autres sont les affections malveillantes, les sentiments anti-sociaux, les passions haineuses qui, au lieu de rapprocher les hommes, les éloignent les uns des autres et rompraient le lien social s'il pouvait être rompu.

La sympathie est une tendance naturelle qui nous porte à nous mettre en harmonie d'impressions avec nos semblables et généralement avec tous les êtres sensibles. Un visage épanoui nous dispose à la joie ; la tristesse d'autrui nous rend tristes ; les douleurs, même physiques, se communiquent à nous presque physiquement. « J'ai mal à votre

poitrine. » écrivait Mme de Sévigné à sa fille malade : tout le monde comprend la vérité de ce sentiment, malgré l'hyperbole de l'expression. De là cette unanimité d'impressions qui se manifeste dans une réunion d'hommes et aussi d'enfants. Lamartine harangue la foule irritée et bientôt la domine par la passion communicative de son éloquence : il la persuade, elle sympathise avec lui. L'instituteur fait une leçon, il s'aperçoit que les élèves ne comprennent pas, ne sont pas intéressés ; il recommence, change sa manière, s'anime : les visages s'animent aussi, les esprits se tendent ; la communication sympathique est établie. En général, toutes les fois qu'un phénomène sensible dont nous sommes capables se produit dans une nature semblable à la nôtre, il y a dans la nôtre une inclination à imiter et à reproduire ce phénomène. Cette propriété de la nature humaine est la sympathie.

Les affections diverses par lesquelles elle se traduit sont donc à la fois des faits de sensibilité et des mobiles d'action : d'où leur importance dans la vie et par suite dans l'éducation. Cette tendance de la nature humaine se manifeste d'abord dans le cercle de la famille, par les affections qui en unissent tous les membres : l'amour conjugal, l'amour paternel et maternel, l'amour fraternel, l'amour filial, si bien nommé par l'antiquité la piété filiale. Quand ces affections agissent conformément à leur but et qu'elles sont éclairées par les lumières de la sagesse et de la prudence, l'intérieur d'une famille est un délicieux spectacle : parmi les sujets qui peuvent exercer la palette du peintre, le génie de l'orateur ou du poète, il n'en est pas de plus gracieux ni de plus touchant (1) :

(1) Reid, *Œuvres*, t. VI, p. 64.

La vie aux mille soins, laborieux et lourds,
Se transfigure en poésie (1).

L'amitié se place à côté de ces affections et en élargit la sphère : sentiment profond, grave, désintéressé, fait de confiance, d'estime, de tendresse, l'amitié est un des plus grands charmes de la vie (2).

Membre de la société domestique, l'homme fait partie également d'une famille plus vaste qui est la société civile, l'État, et d'une autre encore plus vaste, la famille humaine. De là l'amour de la patrie et l'amour de l'humanité. Rien n'est plus puissant que les liens qui nous attachent au pays où nous sommes nés : les objets inanimés eux-mêmes participent de notre sympathie ; nous lui prêtons une existence propre, presque des sentiments, parce qu'ils sont indissolublement associés dans notre cœur à l'idée même de la patrie :

Objets inanimés, avez-vous donc une âme?...

Au moyen âge, on désignait l'association civile des habitants d'une localité sous le nom expressif d'*amitié* : « l'amitié de Lille, l'amitié de Beauvais, » pour dire la commune de Lille, la commune de Beauvais. Touchante pensée, sentiment profond : qu'est-ce que la France, sinon « la grande amitié française » ? L'amour de la patrie est si naturel au cœur de l'homme que la plupart du temps nous aimons notre pays sans y penser, simplement, ins-

(1) V. Hugo, *Les Enfants*, VI, 4.

(2) Cicéron l'a définie « un parfait accord de sentiments sur les choses divines et humaines, joint à une bienveillance et à une tendresse réciproques : le plus beau présent, après la sagesse, que la divinité ait fait à l'homme. Ce n'est pas l'intérêt, c'est le bonheur d'aimer qui la fait paraître désirable. » (*Dialogue sur l'amitié*, VI.) — C'est à Aristote que remonte cette définition plus brève et devenue proverbiale : « Un ami est un autre nous-même. »

tinctivement, comme nous aimons la vie elle-même. C'est un sentiment si plein, si profondément entré jusqu'au plus intime de notre être, qu'il n'a pas besoin de monter à la surface pour s'attester. Que seulement la patrie soit menacée, alors il fait explosion ; la gloire nationale, à laquelle hier nous ne songions pas, est aujourd'hui comme le patrimoine privé de chacun de nous ; ce lambeau d'étoffe attaché au bout d'une pique et qu'hier nous ne voyions pas, aujourd'hui nous le saluons en frémissant comme l'emblème sacré de la patrie.

Par cela seul qu'il est homme, l'homme intéresse son semblable : « Je suis homme ; rien de ce qui touche l'humanité ne m'est étranger. » Cette belle pensée d'un poète ancien exprime exactement la nature et l'origine du sentiment qui attire les hommes les uns vers les autres, tout en comportant des nuances : nous ne nous bornons pas à aimer Jeanne d'Arc, nous la vénérons ; nous admirons Socrate ; nous plaignons un inconnu malheureux ; nous plaignons, tout en le condamnant, le misérable que la loi va justement punir. Marat est odieux, mais quand il est assassiné, nous ne l'excluons pas de notre pitié. La sympathie franchit toutes les frontières. Qu'un désastre vienne frapper un peuple même éloigné, nous ne nous demandons pas s'il est de notre race ou de notre couleur ; ce sont des hommes qui souffrent, et cela suffit pour nous émouvoir. Dans ce sens, nous sommes citoyens de l'univers, comme le disait Socrate. Mais n'exagérons rien. Dans les sociétés antiques, où régnait sans partage l'idée exclusive de la nationalité restreinte elle-même à la cité, où un étranger était un barbare, un ennemi, la parole de Socrate est une des plus belles que le vieux monde ait jamais entendues. Mais le principe de la fraternité univer-

La faiblesse des résultats dénoncerait vite une pareille organisation.

Dans l'enseignement mutuel, la préparation des leçons se fait dans la classe des moniteurs. Dans l'enseignement simultané la préparation est individuelle; n'est-ce pas un tort? Si tous les maîtres devaient *obligatoirement* se réunir une heure ou trois quarts d'heure avant l'ouverture de l'école pour préparer ensemble, avec le concours du directeur, leurs leçons du jour, la préparation serait plus régulière, plus sérieuse et plus efficace. Il y aurait de la part des maîtres un profitable échange d'idées; le directeur trouverait une occasion naturelle de placer des conseils utiles, d'établir une progression nécessaire dans l'enseignement, de former des liens de solidarité entre tous les maîtres, d'arriver, si nous pouvons nous exprimer ainsi, à une harmonie parfaite dans la gamme des sept classes.

Ce serait *la classe des moniteurs* débarrassée de l'étude des matières à enseigner, et exclusivement consacrée à la préparation *pédagogique* des leçons.

La préparation isolée ne consiste souvent que dans les indications consignées dans le journal de classe. C'est quelque chose de ne pas marcher complètement en aveugle; mais le maître qui a parcouru une route avant d'y engager ses élèves, qui en a étudié tous les sites, charmants ou sévères, est un meilleur guide que celui qui n'en connaît que les bornes kilométriques.

Dans les écoles complètes d'enseignement simultané, la division du travail faciliterait la préparation des leçons et multiplierait les résultats, comme dans l'industrie. Il est difficile à un instituteur adjoint qui doit enseigner des matières diverses dans la même journée, de préparer convenablement cinq ou six leçons différentes. S'il n'avait

ont cela de commun, qu'ils nous portent à faire tout le bien que nous avons le pouvoir et l'occasion de faire; la constitution même de notre nature nous invite donc à entretenir en nous ces affections bienveillantes, toujours accompagnées d'une émotion agréable, qui en est comme la récompense immédiate. Il en est tout autrement des affections malveillantes, groupées sous le caractère général de l'antipathie : la colère, la haine, la jalousie, le mépris, le désir de la vengeance, la cruauté... Que ces tendances existent chez l'homme fait, l'expérience ne le démontre que trop; bornons-nous à les énumérer, et cherchons maintenant, chez l'enfant, les premiers vestiges, puis les développements graduels des sentiments bons ou mauvais.

III

Le petit enfant n'aime d'abord que lui; dès qu'il se sent exister, il s'aime, et, quand il commence à aimer hors de lui, c'est toujours par rapport à lui. Ainsi son biberon, ses jouets; puis les animaux, ces jouets vivants, qui flattent tous ses sens à la fois, le toucher, la vue, l'ouïe, dont les mouvements, les cris, la vie répondent à ses mouvements, à ses cris, à sa vie propre pour en attester et en augmenter la puissance. Il les traite donc avec le même sans-façon que les objets inanimés, les torture, quand ils se laissent torturer, sans se douter qu'ils souffrent. Il est cruel sans le savoir. Il faut lui apprendre qu'il l'est et lui apprendre à ne pas l'être, car l'enfant qui est cruel envers les animaux sera dur toute sa vie. C'est aussi une première leçon contre l'égoïsme.

La sympathie humaine s'éveille à son tour. Par elle, l'enfant s'élève dans la série des affections morales. Au

servations de sa propre expérience ou des progrès amenés par le temps. Demandons aux maîtres un *minimum* d'efforts; déterminons la limite inférieure, mais laissons larges ouvertes les voies en avant.

Tenir constamment ses élèves occupés et faire toutes les leçons, tel est le double terme du problème qui se pose chaque jour à l'instituteur qui emploie le mode simultané. Lorsqu'il s'agit d'une classe renfermant des éléments trop dissemblables, c'est-à-dire des élèves de force et d'âge très différents, les deux termes semblent contradictoires. Il ne faut pas, pour les concilier,abuser de la ressource des devoirs écrits et des leçons apprises par cœur. Il vaut mieux multiplier les leçons orales, les exercices au tableau noir. Dans une phrase bien choisie écrite au tableau, il y a matière à des interrogations très variées, depuis la simple indication des lettres, la distinction des mots, jusqu'aux règles de la construction grammaticale, à l'analyse de la pensée, à l'application de la vérité qu'elle renferme. Dans un problème d'arithmétique, il y a la discussion des données, la recherche de leurs rapports, le choix et l'ordre des opérations, l'exécution et la preuve des calculs. On doit mettre en action le plus d'élèves possible, faire trouver la marche à suivre par les plus avancés, réserver les calculs aux plus faibles.

Dans cet enseignement collectif, il faut avancer lentement, revenir souvent sur ses pas. La répétition des mêmes leçons permet aux faibles de suivre et donne aux intelligences vives la consistance qui leur manque quelquefois. On ne sait bien, *c'est un adage*, que ce qu'on a appris, oublié et réappris plusieurs fois. Il semble que la solidité de nos connaissances dépende de la multiplicité des mêmes impressions. Il faut, pour ainsi dire, forger les idées à coups redoublés.

sympathie, elle s'était manifestée dès l'âge de six mois et onze jours ; toutes les fois que sa nourrice faisait semblant de pleurer, il prenait un air de tristesse bien caractérisé par l'abaissement des coins de sa petite bouche (1). Les enfants, même tout jeunes et malgré la mobilité de leurs émotions, ressentent et expriment la plus touchante tendresse pour leurs parents. Souvent, il est vrai, ce sont des élans qui durent peu et dont la vivacité se mélange de la vivacité physique de leur âge. C'est pourquoi il ne faut pas toujours prendre leurs manifestations à la lettre, ni, jugeant par analogie, assimiler absolument leur sensibilité à la nôtre. « Louise, dans je ne sais quel transport, laisse là ses jeux, vient se jeter à mon cou, ne peut se lasser de m'embrasser. Il semble que tout mon cœur ne pourra répondre à la vivacité de ses caresses : elle me quitte, et du même mouvement folâtre s'en va baiser sa poupée ou le bras de fauteuil qu'elle rencontre sur son chemin. » Cette observation de Mme Guizot (2) est d'une vérité générale.

Il est si vrai que l'homme, même enfant, est un « animal sociable (3) », que l'instinct sympathique attire l'enfant vers les autres enfants. Il n'aime pas à être seul, et la société de petits compagnons de son âge lui agrée infiniment. Voyez des marmots s'aborder, se reconnaître, s'entendre : voilà une société formée en quelques minutes ; voilà des amitiés qui se nouent, et c'est un point de grande importance que le choix des amis. Comme la

(1) *Esquisse biographique d'un petit enfant (Revue scientifique* du 14 juillet 1877).

(2) *Éducation domestique ou lettres de famille sur l'éducation,* t. I, p. 6.

(3) Aristote, *Politique*, 1, 2.

sympathie ne va pas sans l'imitation, les amitiés enfantines peuvent avoir des résultats ou excellents ou détestables ; l'influence exercée par un enfant sur un autre est plus grande qu'on ne le croit généralement : il faut donc veiller sur les liaisons naissantes. Souvent les caractères les plus opposés sympathisent ; ce n'est pas un mal, ils semblent obéir au besoin de se compléter mutuellement. L'essentiel est que les mœurs n'aient aucun danger à courir, et qu'un fruit gâté ne gâte pas les fruits sains. Chez les filles, la chaleur particulière des impressions favorise l'éclosion des sympathies : elles se passionnent facilement et se dégoûtent de même ; mais elles reçoivent aussi plus vite l'empreinte de tout contact, bon ou mauvais.

Les sentiments de sociabilité et de sympathie sont la raison d'être de l'éducation en commun. La coopération sympathique de la masse guide, stimule et récompense les efforts de l'individu ; elle l'aide, le soutient, le porte, pour ainsi dire, et lui aplanit les obstacles. La classe tend à atteindre un certain niveau ; ceux qui naturellement seraient peu disposés à monter jusque-là sont poussés en avant par l'influence de la masse (1). Ils sont également soumis à l'action d'un sentiment voisin de celui-là, quoique différent, le désir de l'estime et de la louange, de la part de leurs condisciples et de la part du maître. C'est le sentiment de la gloire à sa naissance.

La louange a d'autant plus de prix que la personne qui

(1) M. Bain, *ouvrage cité*, p. 53. — L'inconvénient serait que, le niveau étant d'autant moins élevé qu'il est plus étendu, les supériorités individuelles fussent comprimées et arrêtées dans leur essor. Cet inconvénient n'a jamais empêché ce qu'on appelle les têtes de classe dans l'enseignement secondaire ; et l'enseignement primaire, par sa nature même, semble y être moins exposé. D'ailleurs il y a toujours des moyens de favoriser l'émulation individuelle à côté de l'émulation collective.

la décerne est plus respectée, plus aimée : les instituteurs et les institutrices ne doivent pas l'oublier. Elle n'est pas sans quelque danger d'exciter la vanité, mais on découragerait les enfants si on ne l'employait jamais. Pour qu'elle soit efficace et inoffensive il faut qu'elle « les anime sans les enivrer (1) », qu'elle soit assez exactement proportionnée au mérite pour avoir l'approbation de tous ceux qui l'entendent et qui sont intéressés dans la question. Son influence va au delà du présent : c'est une récompense immédiate, c'est aussi un stimulant pour l'avenir ; aussi l'abus qu'on en ferait irait-il contre son but, en faisant croire à l'enfant qu'il n'a plus rien à gagner. Elle revêt bien des formes, et les plus simples ne sont pas les moins précieuses : une expression amicale, un sourire de satisfaction peuvent être de véritables récompenses. Réciproquement la désapprobation, le blâme sont des châtiments par la souffrance qu'ils causent, souffrance qui a sa source dans une tendance naturelle non satisfaite et dans le sentiment de la privation, et qui est tout à fait distincte de la souffrance du remords. L'enfant, habitué aux caresses de sa mère, s'il est regardé par elle sévèrement, souffre parce qu'il voit un visage attristé au lieu d'un visage riant et qu'il préfère celui-ci à celui-là ; il souffre aussi, et là est l'utilité morale de sa souffrance, parce qu'il regrette ces caresses qui lui sont refusées. L'écolier qui tient à la bonne opinion de son maître et qui a mérité une réprimande est puni, parce qu'il sent qu'il a perdu un bien qui lui était cher. Et, si la réprimande a été publique, sa punition s'aggrave de ce fait que ses condisciples peuvent avoir de lui moins bonne opinion. Aussi parents et maîtres

---

(1) *Ouvrage cité*, ch. v, p. 49.

doivent-ils apporter les plus délicats ménagements dans l'emploi de ces moyens d'éducation.

La plus sûre manière de développer chez l'enfant les sentiments affectueux et bienveillants, c'est de l'aimer et de lui en fournir la preuve; « l'amitié le mènera presque à toutes les choses qu'on voudra de lui ; on a un lien pour l'amener au bien, pourvu qu'on sache s'en servir (1). » Il a besoin pour vivre, d'une atmosphère de gaieté, de tendresse, de confiance :

Tout en lui dit : Vivez ! Aimez-moi, je vous aime (2)...

Si l'on froisse chez lui les tendances sympathiques, s'il peut se croire, à tort ou à raison, peu aimé, injustement traité, tout son être proteste, son cœur se ferme, et une fois fermé ne s'ouvre plus. Fénelon a un mot bien profond sur ce sujet : « Les enfants apprennent souvent de leurs parents mêmes à n'aimer rien (3) ; » ajoutons : ils l'apprennent aussi de leurs maîtres.

Il y a toutefois un autre écueil à éviter. Il faut savoir aimer les enfants sans les rendre égoïstes, présomptueux, volontaires; les enfants gâtés s'aperçoivent bien vite de leur pouvoir. Maître Paul (deux ans et huit mois), trop bruyant à table, est menacé par son père d'être emmené hors de la salle à manger : « Mais si tu me renvoies, dit-il, tu ne me verras plus . . . » Ce qu'il fallait voir, c'était le regard et le sourire. Passe encore à cet âge ; mais combien de grands garçons spéculent avec succès sur un semblable raisonnement !

Les enfants n'ont pas l'occasion de mettre en pratique

---

(1) Fénelon, ch. v, p. 26.
(2) V. Hugo, *La Pitié suprême*, II.
(3). Ch. v, p. 27.

l'amour de la patrie ; mais ils sont déjà capables de le ressentir, et il importe de l'entretenir dans leur cœur, non par des leçons en forme, mais par l'esprit de l'éducation tout entière. Il faut leur faire bien connaître d'abord la petite patrie, le lieu où ils sont nés avec les souvenirs qui s'y rattachent, ensuite la grande patrie avec son histoire. L'enseignement de l'histoire nationale est l'enseignement patriotique par excellence.

La vie de relation, quoique bornée pendant l'enfance, a cependant un cadre assez large pour permettre le développement de tous les sentiments sympathiques. L'enfant a bien des motifs de sentir et d'exprimer de la reconnaissance envers ses parents, ses maîtres, toutes les personnes qui l'aiment, le protègent, l'amusent, l'instruisent. Il a bien des occasions de faire preuve de bonté. Les animaux peuvent être reconnaissants, l'homme seul peut être bon. « Lorsque Dieu forma le cœur et les entrailles de l'homme, dit Bossuet (1), il y mit premièrement la bonté. La bonté devait faire comme le fond de notre cœur. » Ce germe précieux doit être cultivé, et cultivé par l'action, même à un âge où l'enfant ne se rend pas un compte exact des choses, en utilisant à la fois l'instinct sympathique et l'instinct d'imitation. Ainsi l'enfant ne comprend pas de bonne heure ce que c'est que pauvreté et aumône ; mais il faut lui faire faire l'aumône sans attendre qu'il sache au juste ce que c'est : il en prendra l'habitude, il connaîtra la pitié, cette douce lumière qui vient éclairer, réchauffer la nuit des misérables, et tous ces sentiments qui sont l'honneur de la nature humaine et que résume dans une collectivité expressive le beau mot

(1) *Oraison funèbre du prince de Condé.*

d'*humanité*. Ils s'élèvent quelquefois jusqu'au dévouement, jusqu'à l'abnégation : un enfant se jetant à l'eau pour sauver son camarade en danger d'être noyé n'est pas une de ces raretés qui ne se voient qu'une fois. Et, dans l'intérieur des familles, il y a plus d'une petite sœur qui se fait petite mère pour soigner, élever des enfants plus petits qu'elle. Il faut cependant reconnaître qu'en général l'enfance, très ouverte aux tendres et généreux sentiments, ne les porte pas jusqu'au désintéressement envers les personnes qui ne lui rendent pas la pareille, et qu'elle n'est pas tenue de le faire. C'est là une vertu d'homme fait.

IV

Toute médaille a son revers: l'enfance, avec tous ses attraits, a aussi ses vilains côtés, ses mauvais penchants.

On rencontre des naturels d'enfants qui manquent de sensibilité, « qui naissent politiques, cachés, indifférents, pour rapporter secrètement tout à eux-mêmes: ils trompent leurs parents, que la tendresse rend crédules ; ils font semblant de les aimer ; ils étudient leurs inclinaisons pour s'y conformer; ils paraissent plus dociles que les autres enfants du même âge, qui agissent sans déguisement, selon leur humeur ; leur souplesse, qui cache une volonté âpre, paraît une véritable douceur, et leur naturel dissimulé ne se déploie tout entier que quand il n'est plus temps de le redresser. Ces parents ne peuvent se résoudre à croire que leurs enfants aient le cœur mal fait : quand ils ne veulent pas le voir d'eux-mêmes, personne n'ose entreprendre de les en convaincre, et le mal augmente toujours (1). » S'aimer soi-même est chose naturelle, s'aimer

(1) Fénelon, ch. v, p. 26.

uniquement est chose mauvaise ; celui qui concentre sur lui-même toute sa puissance de sympathie n'en a plus au service de ses semblables : l'égoïsme est le germe des affections malveillantes et de toutes les formes de l'antipathie. Ici, le rôle de l'éducation n'est plus de développer, mais de réprimer. Seulement, réprimer les mauvaises passions, cela revient encore à essayer de développer les bonnes, car il faut que les tendances passionnées de la nature aient leur emploi : c'est un cours d'eau qu'on fait dériver, mais qu'on ne supprime pas. Fénelon, qui a si délicatement analysé le défaut, suggère les moyens curatifs.

Le principal remède, dit-il, serait de mettre les enfants, dès le premier âge, dans une grande liberté de découvrir leurs inclinaisons. Il faut toujours les connaître à fond avant que de les corriger. Ils sont naturellement simples et ouverts ; mais si peu qu'on les gêne ou qu'on leur donne quelque exemple de déguisement, ils ne reviennent plus à cette première simplicité. Il est vrai que Dieu seul donne la tendresse et la bonté de cœur ; on peut seulement tâcher de l'exciter par des exemples généreux, par des maximes d'honneur et de désintéressement, par le mépris des gens qui aiment trop eux-mêmes. Il faut essayer de faire goûter de bonne heure aux enfants, avant qu'ils aient perdu cette première simplicité des mouvements les plus naturels, le plaisir d'une amitié cordiale et réciproque. Il faut encore les louer de tout ce que l'amitié leur fait faire, pourvu qu'elle ne soit pas trop déplacée ou trop ardente. Il faut encore que les parents (ajoutons toujours : et les maîtres) leur paraissent pleins d'une amitié sincère pour eux. Enfin je voudrais retrancher devant eux à l'égard des amis tous les compliments superflus, toutes les démonstrations feintes d'amitié et toutes les fausses caresses par les-

quelles on leur enseigne à payer de vaines apparences les personnes qu'ils doivent aimer.

Quoi qu'il en soit de leur principe, les affections malveillantes revêtent chez les enfants, comme chez les hommes, à des degrés divers, la forme de la méchanceté, de la colère, de l'envie, de la jalousie, de la crainte, de la honte, etc.

Quand on n'aime que soi, généralement on ne s'en tient pas envers les autres à un état de neutralité indifférente ; dans l'âge mûr, une grande expérience de la vie, une sorte de scepticisme pratique peuvent conduire à ce résultat ; mais c'est trop de raffinement pour l'enfance, qui est primesautière jusque dans ses manèges égoïstes. Ce qui gêne l'enfant, il le hait ; voyez-le battre même les objets inanimés, battre les animaux et jusqu'aux personnes. Ces manifestations sont toujours, au début de la vie, accompagnées de colère ; plus tard, la méchanceté, la cruauté se traduiront par des actes réfléchis, froidement exécutés.

La colère est une passion d'explosion et d'accès ; les plus jeunes enfants ont, pour des causes que l'on ne devine pas toujours à première vue, de ces crises furieuses contre lesquelles les nourrices et les mères n'emploient d'autres armes que les caresses, les chants, le bercement. Quand la cause en est connue, il y a d'autres moyens à tenter, mais sans céder à des fantaisies, à des caprices qu'on ne pourrait satisfaire, qu'en laissant prendre à la volonté et à l'esprit du nourrisson des habitudes dangereuses. Qu'on me permette d'emprunter un exemple à un ouvrage bien profane pour être cité ici ; mais c'est que cet exemple est très frappant par son exagération même. Une petite fille, nommée Sybille, jouant dans les bras de sa nourrice, se met tout à coup à pousser des cris de rage : elle veut une des étoiles

qu'elle voit briller au ciel. La nourrice effarée propose de lui montrer un papier allumé ou quelque chose d'analogue ; le grand-père s'y oppose, parce que ce serait à la fois tromper l'enfant et se soumettre à une exigence insensée, bientôt suivie d'autres semblables, suivies elles-mêmes de colères nouvelles. Car l'enfant prend facilement l'habitude de la colère, et dès lors l'irascibilité devient un des défauts permanents de son caractère, d'abord parce qu'il n'a pas la force à lui seul de lutter contre cette passion, ensuite parce que, tout en étant précédée de sentiments pénibles, elle ne laisse pas d'être accompagnée dans son exercice d'un certain plaisir. Demandez à l'enfant qui crie, se débat, jette ou brise les objets qu'il a sous la main, s'il ne trouve pas un soulagement dans ces mouvements désordonnés. Que ce plaisir devienne assez vif pour compenser les inconvénients naturellement inséparables de l'abandon à une passion dominante, et voilà une nature dont l'équilibre ne sera jamais assuré, une intelligence que la passion obscurcira, une volonté qui ne se possédera pas.

Il faut donc à tout prix empêcher que la colère ne dégénère en habitude : toute l'influence des parents et des maîtres y suffit à peine. La contrainte de leur présence n'est que momentanée ; encore ne parvient-elle pas toujours à contenir les explosions, et d'ailleurs l'enfant trouve facilement les occasions de s'en délivrer. La première barrière à lui opposer est une attitude négative et expectante : rien ne déconcerte l'emportement comme le sang-froid des personnes qui en sont témoins, surtout si ce sang-froid est nuancé d'un caractère de surprise peinée et de désapprobation tacite côtoyant le mépris. La colère qui n'est pas alimentée par des reproches, qui ne rencontre devant elle que le silence, se consume dans le vide et s'use elle-

même. Ce n'est qu'après l'accès qu'une intervention active est opportune. Le blâme est le moyen général, applicable ici comme dans bien d'autres cas; l'appel au sentiment de la dignité personnelle, la considération des suites funestes de cette passion, sont des moyens spéciaux. Mais le plus efficace de tous consiste à cultiver les sentiments sympathiques et affectueux. Le contraire de l'irascibilité est cette disposition qui nous porte à oublier le mal qu'on nous a fait ou que nous croyons qu'on nous a fait, pour ne songer qu'à celui que nous faisons aux autres.

La colère s'allie aisément à la méchanceté : l'enfant en colère veut du mal aux êtres qui sont la cause ou l'occasion de sa colère, et, s'il peut leur en faire, il n'y manque pas. Là encore, il faut craindre l'habitude. La pire forme que prenne alors la méchanceté est celle d'une cruauté froide et réfléchie, qui est fréquente chez les enfants. Le plaisir de torturer des animaux et des êtres faibles et sans défense découle de cette source ; ce penchant doit être réprimé, s'il le faut, avec la plus grande sévérité. Quant aux souffrances infligées à des êtres qui peuvent riposter, elles produisent immédiatement leur propre remède, et la leçon donnée par les conséquences d'une mauvaise action est des plus profitables. Lorsque l'enfant trouve à qui parler, il apprend bien vite à réprimer son penchant à la colère et à la cruauté (1).

La jalousie paraît de bonne heure chez le nourrisson : Tiedemann a observé que son fils, à l'âge de sept mois, se fâcha en voyant un enfant étranger sur le sein de sa mère; M. Darwin caressant une grande poupée devant son fils, âgé de quinze mois, celui-ci donna des signes non équi-

(1) M. Bain, *ouvrage cité,* p. 54, 55.

voques de mécontentement. Cette jalousie tout instinctive disparaît au fur et à mesure que l'enfant connaît mieux ses parents et comprend mieux l'amour qu'ils lui portent; elle peut devenir réfléchie et par suite plus douloureuse, lorsque les parents ou les maîtres, soit par inadvertance, soit par une inégalité réelle d'affection, favorisent ou semblent favoriser un enfant au détriment des autres, ou l'exclure au contraire du partage de leurs bons soins. La souffrance infligée ainsi à de jeunes cœurs peut avoir les conséquences les plus graves. Le seul moyen curatif est de témoigner en toute occasion à l'enfant qui l'éprouve une tendresse réelle et sérieuse. La même règle s'impose aux maîtres et aux maîtresses ; un écolier peut être jaloux d'un camarade mieux traité que lui : dans ce cas, il est excusable jusqu'à un certain point; ou d'un camarade plus méritant : dans ce cas, il obéit à une mauvaise tendance contre laquelle le meilleur moyen de réaction est la culture des sentiments sympathiques et le développement de l'idée de justice. Il ne faut pas confondre la jalousie avec le désir, légitime et naturel, d'égaler ou de surpasser nos semblables, et qui est l'émulation. « L'émulation est un sentiment volontaire, courageux, sincère, qui rend l'âme féconde, qui la fait profiter des grands exemples et la porte souvent au-dessus de ce qu'elle admire. La jalousie au contraire est un mouvement violent et comme un aveu contraint du mérite qui est hors d'elle; elle va jusqu'à nier la vertu dans les sujets où elle existe : passion stérile qui laisse l'homme dans l'état où il le trouve (1). »

L'envie est une forme de la jalousie appliquée à la possession d'avantages dont les autres jouissent et qui nous

---

(1) La Bruyère, *Caractères*, ch. XI.

manquent. L'enfant désire naturellement ce qui lui plaît, et la vivacité du désir est en raison de l'attrait que son objet exerce; lorsque ce qu'il souhaite est en la possession d'un autre enfant, il souffre à la fois d'en être privé et de voir qu'un autre le possède : c'est là l'envie, passion qui peu à peu s'empare de l'âme, la rétrécit, la dessèche, la torture; la mythologie ancienne représentait l'Envie avec une tête hérissée de couleuvres. Si l'envie pouvait avoir une excuse, ce serait chez les déshérités du sort en contact avec des enfants plus heureux; développer chez tous et surtout chez ces derniers les sentiments affectueux, la simplicité, la modestie, c'est ôter à l'envie bien des occasions de naître, du moins bien des prétextes de se justifier à ses propres yeux. Les bonnes, honnêtes et droites natures sont à l'abri de cette triste passion; les natures moins heureusement douées peuvent être redressées par l'éducation.

La honte et la crainte ne sont pas des sentiments mauvais en eux-mêmes; mais elles rentrent dans les sentiments antisociaux ou antipathiques, parce qu'elles éloignent au lieu de rapprocher, et paralysent la naturelle expansion des facultés. Je parle de la fausse honte, que Boileau appelle « la honte du bien », et qui empêche souvent les enfants de faire ce qu'ils savent être bien, par crainte des moqueries de méchants ou étourdis camarades. Elle n'est pas la timidité, quoiqu'elle y confine. Le remède consiste surtout dans la culture de la volonté et du caractère.

La honte ne se montre guère qu'à un âge relativement avancé chez l'enfant; la crainte, dès le berceau. L'apparition brusque d'un objet inconnu, la production d'un bruit insolite effrayent presque toujours le nourrisson.

Cette disposition diminue au fur et à mesure que le cercle de ses connaissances s'agrandit; il a peur de ce qu'il ignore; ce qu'il connaît ne l'effraye plus. La nature nous indique par là le premier et le meilleur remède contre la crainte Il en est des hommes comme des enfants : ce qui est mystérieux, inconnu ou mal connu est pour eux une source de terreurs parfois très vives; l'histoire des superstitions et des préjugés en fournit des preuves surabondantes. La croyance aux apparitions, aux revenants, aux lutins, qui n'est pas encore détruite dans certaines régions parmi les gens ignorants, provoque et entretient un sentiment puéril, mais très réel; elle disparaîtra par le progrès de l'instruction et la diffusion des lumières. Ce résultat si désirable est un des fruits indirects de la science, qui n'est autre chose que la connaissance exacte des faits naturels. Sans aller jusqu'à croire aux fantômes, combien de personnes ont peur du tonnerre! C'est que, dans leur enfance, elles ont appris à en avoir peur par l'exemple; si l'enfant ne voyait pas sa mère ou sa bonne trembler et se signer, s'il ne les entendait pas gémir ou pleurer, il n'attacherait aucune idée de terreur particulière à un phénomène imposant, mais non épouvantable.

Indépendamment de la crainte causée par les choses, il y a la crainte causée par les personnes. L'enfant redoute l'abus de la force, la brutalité des actes et des paroles, la simple sévérité du visage. Dans ces circonstances, la colère peut s'allier à la crainte, et plus sûrement encore à la haine. Rien n'est plus dangereux pour la santé morale de l'enfant. La crainte lui ôte tout élan, toute bonne volonté, toute affection, et rend stérile toute la peine de l'éducation. La crainte en effet n'est pas seulement un sentiment douloureux, mais passager; elle dégénère aussi en un état habi-

tuel de souffrance et d'abattement, qui ralentit l'activité et finit par l'annuler. Ce n'est certes pas une excuse à la paresse, qui elle aussi finit par devenir une passion énervante et qui a de quoi vivre sur son propre fonds; mais il ne faut lui donner ni prétexte ni aliment.

La timidité, ou prédisposition à la crainte, n'est pas précisément un sentiment, quoiqu'elle soit accompagnée d'un état sensible fort pénible en soi ; elle est plutôt une disposition du caractère, le plus souvent innée, quelquefois causée par de mauvais traitements prolongés dans la première enfance, ou par des idées fausses sur le monde et la vie. La crainte a naturellement une prise facile sur ces âmes. Il faut en tenir compte, les ménager, les relever, leur inspirer en elles-mêmes et dans les autres la confiance qui leur fait défaut.

La crainte est un puissant instrument d'éducation, dont il faut user habilement. Autant il peut faire de mal entre des mains grossières et maladroites, autant il peut faire de bien s'il est employé à propos et avec mesure. La crainte de la punition est des plus salutaires; plus salutaire encore, parce qu'elle est d'une nature plus morale, la crainte d'affliger ou d'offenser les parents, les maîtres, tous ceux pour qui l'enfant éprouve de l'amour et du respect. Voilà la crainte telle que tous les supérieurs doivent chercher à la provoquer, et non cette crainte d'ordre inférieur qu'inspirent les natures inférieures elles-mêmes. « Qu'on me haïsse, pourvu qu'on me craigne » : parole de tyran, non d'éducateur.

Quelquefois le sentiment antipathique ou malveillant ne va pas jusqu'à la haine et se traduit par la moquerie. C'est en même temps une forme de la méchanceté, qui, chez les grandes personnes, peut être portée à un degré

de jouissance raffinée. Il y a, comme l'observe M. Bain (1), un rire vindicatif, haineux et moqueur, qui pousse ce sentiment aussi loin qu'il peut aller sans voies de fait. Chez les enfants, il y a moins de raffinement et plus de laisser-aller naturel; mais c'est une pente dangereuse. La souplesse de leur imagination et la souplesse de leur corps, jointes à leur enjouement, leur font aisément prendre ces manières moqueuses et comédiennes, comme les appelle Fénelon (2), qui ont quelque chose de bas et de contraire aux sentiments honnêtes.

V

Que l'exercice de la pensée soit une source de plaisirs et de peines, cela n'est pas douteux. Le vrai, le beau, le bien, dont les idées nous sont fournies par la raison, sont toujours accompagnés d'une émotion, délicieuse lorsque les tendances qui nous y portent sont satisfaites, pénible lorsqu'elles sont contrariées.

Si nous sommes doués d'intelligence, c'est naturellement pour connaître, et l'objet de la connaissance est naturellement la vérité. Les anciens déjà avaient admirablement analysé cette belle passion. Elle se traduit par la curiosité, qui, parcourant les degrés les plus variés et prenant les formes les plus diverses, depuis la stérile avidité du chercheur de nouvelles jusqu'à la féconde ambition du savant et de l'inventeur, signifie toujours inquiétude, souci de savoir (3); elle s'applique donc bien, dans son sens étymo-

---

(1) *Ouvrage cité*, p. 56. — M. Bain analyse avec beaucoup de finesse les différentes formes du sentiment, et aussi avec une véritable intelligence les besoins de l'éducation.

(2) Ch. IV, p. 12.

(3) Du mot latin *cura*, soin, inquiétude.

logique, à cet état de l'âme humaine que le mystère aiguillonne, que l'inconnu irrite, qui aspire à la vérité et à la science comme à son aliment naturel. La science a eu des héros, des martyrs; elle en aura toujours.

Le désir de connaître se montre chez l'entant dès le premier exercice de ses sens; et il est déjà par ce fait seul supérieur au plus intelligent des animaux (1) : ce qu'il voit, ce qu'il entend, ce qu'il touche, ce qu'il goûte l'intéresse et l'instruit. Ne sachant rien, ayant tout à apprendre dans un monde où tout lui est nouveau, il est curieux et observateur; imitateur aussi, car ce qu'il a appris, il le répète, lorsque l'objet de son acquisition est de nature à être traduit en acte; en tout cas, il aime à en faire part autour de lui. Tout petit, il vous apporte ses jouets, vous les montre, se réjouit si vous les trouvez beaux. A la promenade, il ne cueille pas un brin d'herbe, ne ramasse pas un caillou qu'il ne vous les présente pour vous entendre dire qu'ils sont jolis. Regardez bien l'objet qu'il regarde lui-même; apprenez-lui à le considérer, doucement, sans apparence de leçon; indiquez-lui en d'autres, par exemple quelques plantes que vous sauriez exister dans le lieu où vous vous promenez : il prendra ainsi l'habitude d'observer avec quelque suite, c'est-à-dire déjà avec méthode, sans savoir ce que c'est que la méthode et sans avoir encore besoin de le savoir. Ainsi naît sans effort le goût des collections, qui commence à paraître chez les enfants vers sept ou huit ans et qui satisfait chez eux le désir de savoir, le besoin d'agir, le plaisir de posséder. Ce goût ne saurait être trop encouragé, non comme un but exclusif, mais comme un moyen d'instruction : plantes, insectes, miné-

---

(1) Cournot, *Essai sur les fondements de nos connaissances*, ch. II.

raux, timbres-poste même, les matériaux ne manquent pas. Nous y reviendrons quand nous traiterons des leçons de choses.

Il n'est pas d'enfant qui au retour de la classe, ne soit enclin à raconter ce qu'il a fait, ce qu'il a entendu, ce qu'a dit le maître ou la maîtresse. Une petite fille qui ne sait encore rien à sept ans est mise à l'école ; chaque soir, elle rentre émerveillée en disant à sa mère, de chaque chose nouvelle qu'elle a apprise : « Encore quelque chose que je ne savais pas ! » Ces confidences toutes spontanées, et qu'au besoin un mot, un regard interrogateur suffiraient à provoquer, donnent aux parents, lorsqu'ils en sont capables, une ouverture toute naturelle pour suivre et guider le développement intellectuel de leurs enfants. Quant aux maîtres, elles ne leur seraient pas inutiles, si elles parvenaient jusqu'à eux. J'ai toujours souhaité, étant professeur, de pouvoir connaître les réflexions de mes élèves après chaque leçon, convaincu qu'elles m'auraient fourni matière à améliorer mon enseignement. L'instituteur serait souvent étonné de voir, par les naïfs récits des écoliers, combien telle chose insignifiante à ses yeux a d'importance aux leurs, combien peu ils comprennent ce qu'il ne songe même pas à leur expliquer ; les mots n'ont pas la même signification pour le maître et pour l'écolier ; ce qui intéresse l'un ne paraît pas intéressant à l'autre, et le plus souvent ce qui empêche le maître de réussir et l'écolier d'apprendre n'est qu'un malentendu. Mais le difficile est précisément de s'entendre.

Les enfants questionnent beaucoup : quelquefois c'est un mauvais détour pour se faire eux-mêmes écouter, pour déranger les grandes personnes et les occuper d'eux. On aura bientôt discerné cette forme de l'égoïsme. Mais en

général leur curiosité est de bon aloi, et c'est évidemment l'éducation des sens qui lui donne satisfaction tout d'abord Le plaisir compense ainsi, du moins en partie, la fatigue et l'ennui de l'effort intellectuel. Lorsque l'enfant ne réussit pas, c'est la peine d'avoir échoué qui doit le stimuler. Un petit garçon de sept ans, qui sait lire et ne sait pas écrire, n'a pu adresser à son grand-père, au nouvel an, qu'une page remplie de bâtons qui aspirent à représenter des mots. Il se fait montrer les lettres que ses frères et sœurs écrivaient à son âge et dit d'un ton concentré : « Il faudra bien que je sache aussi ! » La tâche de l'éducateur consiste à approprier les procédés d'enseignement à ces tendances naturelles.

La curiosité enfantine est accompagnée d'une disposition également innée à accepter la parole d'autrui : c'est la crédulité, condition nécessaire de toute instruction, de toute éducation. L'enfant est naturellement confiant; s'il hésite et se défie, c'est qu'il a été trompé. Il faut donc respecter en lui cette forme nouvelle du sentiment du vrai : à la crédulité envers autrui répond la véracité personnelle. L'enfant n'est pas porté à mentir, quand il ne voit autour de lui aucun exemple de mensonge, de feinte, de dissimulation. L'amour de la vérité est naturellement en nous, parce que nous nous sentons faits pour la vérité, et aussi parce que la vérité est belle et que nous aimons le beau.

Le sentiment du beau se manifeste en nous de deux manières : en présence d'un objet que nous trouvons beau. nous éprouvons une émotion délicieuse, nous nous portons pour ainsi dire vers cet objet par un mouvement de sympathie et d'amour; en présence d'un objet que nous jugeons laid, nous éprouvons une émotion toute contraire.

Le petit enfant lui-même est attiré par un joli visage,

par un objet brillant, une couleur éclatante; il recule et se cache en présence d'un objet qui lui répugne. Il aime avec passion les belles images; il goûte presque déjà des émotions artistiques lorsqu'il entend de la musique. Une petite fille jette des cris d'admiration devant une gravure de modes, parce qu'elle est coloriée. Un petit garçon de trois ans et huit mois, dont on ne pouvait faire cesser le tapage, entend une musique militaire qui vient jouer dans le voisinage : il va s'asseoir près de la fenêtre et écoute en silence avec les signes les plus évidents de satisfaction. La musique est, en effet, de tous les arts, le plus accessible à tout le monde; comme source de plaisir, c'est un des plus innocents et des moins onéreux. Sa puissance est fort grande, mais sans durée; elle anime, encourage, console, mais l'émotion qu'elle produit est fugitive. Pour goûter celles que procurent les autres arts, il faut avoir reçu une culture qu'elle n'exige pas; il faut aussi réunir certaines conditions de milieu qui n'existent pas partout. Montrer aux enfants, aux adolescents de belles sculptures, de beaux tableaux, de beaux édifices, est un excellent moyen non seulement de développer chez eux le sentiment du beau, mais d'imprimer à leur éducation générale un caractère élevé; seulement cela n'est pas toujours possible, et il faut se borner à l'étude élémentaire du dessin qui donne de la rectitude au coup d'œil, de l'habileté à la main plutôt qu'une véritable culture artistique.

Mais ce qui ne fait défaut nulle part, c'est la vaste nature avec ses spectacles changeants, ses inépuisables beautés. Les promenades dans la campagne, un jour de congé, se prêtent naturellement à cette culture intellectuelle, qui a aussi une action bienfaisante sur le cœur. Depuis la fleur la plus humble jusqu'aux plus grands produits du

règne végétal, depuis le lever du soleil jusqu'à son coucher, que de tableaux offerts à l'admiration de l'enfant, si l'on sait lui en faire comprendre le caractère! « Tout ce qui existe est animé. La matière est mue et pénétrée par des forces qui ne sont pas matérielles, et elle suit des lois qui attestent une intelligence partout présente. L'analyse chimique la plus subtile ne parvient point à une nature morte et inerte, mais à une nature organisée à sa manière et qui n'est dépourvue ni de forces ni de lois. Dans les profondeurs de l'abîme comme dans les hauteurs des cieux, dans un grain de sable comme dans une montagne gigantesque, un esprit immortel rayonne à travers les enveloppes les plus grossières. Contemplons la nature avec les yeux de l'âme aussi bien qu'avec les yeux du corps : partout une impression morale nous frappera, et la forme nous saisira comme un symbole de la pensée. Chez l'homme et chez l'animal même, la figure est belle par l'expression. Mais, quand vous êtes sur les hauteurs des Alpes ou en face de l'immense Océan, quand vous assistez à la naissance de la lumière ou à celle de la nuit, ces imposants tableaux ne produisent-ils pas sur vous un effet moral ? Tous ces grands spectacles apparaissent-ils seulement pour apparaître ? ne les regardons-nous pas comme les manifestations d'une puissance, d'une intelligence et d'une sagesse admirables, et, pour ainsi parler, la face de la nature n'est-elle pas expressive comme celle de l'homme ? La forme ne peut être une forme toute seule, elle doit être la forme de quelque chose. La beauté physique est donc le signe d'une beauté intérieure qui est la beauté spirituelle et morale (1). »

Veut-on une application immédiate et terre-à-terre de

(1) V. Cousin, *Du vrai, du beau, et du bien*, 7e leçon.

ces hautes vérités psychologiques ? L'instinct des mères et des nourrices appelle laid tout ce qui est mauvais au physique et au moral ; le petit enfant lui-même dit qu'il est vilain quand il n'est pas sage; il qualifie de joli ce qui est bon et ce qu'il aime. Un effet plus élevé du beau, tant dans la nature que dans les arts, est d'inspirer le sentiment et le goût de la symétrie, de la proportion, du rhyhtme, de l'ordre, toutes qualités qui ont leur place dans la vie scolaire comme dans la vie domestique : une simplicité régulière, une disposition bien entendue, un choix intelligent d'objets et de couleurs conviennent à l'intérieur d'une école; l'ordre, la bonne tenue, la propreté conviennent aux élèves eux-mêmes. L'ordre est partout un élément de la beauté, et une beauté par lui-même. On ne négligera donc pas, en mettant l'enfant en présence d'un spectacle de la nature ou d'une production des arts, d'observer l'impression qu'il en reçoit, le degré d'émotion qu'il témoigne, le genre de beauté qu'il préfère. Cependant il ne faut pas juger les enfants sur une manifestation plus ou moins prononcée ; ce n'est pas un jugement qu'on attend d'eux, c'est une impression. Leur sensibilité intellectuelle, se montrant telle qu'elle est, peut servir d'indice sur la manière dont il faut la diriger.

Le domaine de la beauté n'est pas circonscrit aux objets matériels ; il embrasse tout le monde moral. Nous disons : une belle action, comme nous disons : un beau site, un beau poème, un beau tableau, un bel opéra. Et ce genre de beauté n'est pas celui qui nous touche le moins ; où est l'âme assez grossière pour n'être pas émue de l'héroïsme de Jeanne d'Arc, de la charité de saint Vincent de Paul ? On cite ces noms historiques ; mais ouvrez les annales des prix Montyon, et vous trouverez à chaque page

des exemples aussi beaux que l'histoire ne connaît pas ; pénétrez dans ces réduits où se cachent la maladie, la faim, la misère, et vous y surprendrez des vertus, des dévouements ignorés de tous et presque d'eux-mêmes, qui vous arracheront des larmes d'admiration et de pitié.

Nous touchons ici, par le sentiment de la beauté morale, au sentiment du bien moral lui-même, ou, sous la forme plus précise qu'il revêt d'abord dans l'esprit des gens illettrés et des enfants, au sentiment du juste.

Auditeurs ou témoins d'un acte qui a une valeur morale, nous sommes impressionnés favorablement ou défavorablement ; la réflexion viendra peut-être plus tard modifier cette impression : au premier abord, nous ne jugeons pas, nous sentons. Moins les esprits sont cultivés, moins la raison est ferme, plus prompt et plus irrésistible est l'empire du sentiment. Cette femme vient de commettre le plus odieux des crimes : elle a tué, martyrisé son enfant ; il faut la protéger contre la foule, dont l'indignation se traduit en sévices et veut faire justice avant la justice.

Cet amour du juste, cette haine de l'injuste existent chez l'enfant et font partie de sa nature. Que les philosophes discutent la question de savoir s'ils ne sont pas plutôt le résultat de l'éducation et le fruit d'une longue transmission héréditaire ; j'interroge la mère la plus ignorante, et elle me répond sans hésitation qu'un châtiment, une réprimande imméritée révoltent son petit enfant. Donc il a le sentiment du juste, sentiment qui sera un utile auxiliaire pour l'éducation. Donner une tâche à un élève, lui interdire telle action jugée répréhensible, au nom de ce qui est juste, c'est parler en vertu d'un droit qu'il reconnaît intérieurement, dût-il résister et désobéir, et tôt ou tard il conviendra de son tort, sinon hautement, du moins avec

lui-même. S'il n'avait pas le sentiment du juste, comment aurait-il celui de l'injuste? Or l'injustice le révolte et affaiblit dans son esprit le respect de l'autorité. Au contraire, s'il voit que le maître n'a pas deux poids et deux mesures, qu'il est juste pour tous dans l'exercice de son autorité, il aura pour cette autorité le respect qui lui est dû. Les maîtres peuvent sans le vouloir, sans le savoir, se donner des apparences de partialité, ce qui est fort dangereux. Ils doivent veiller sur eux avec le plus grand soin. On ne se doute pas des blessures que peuvent creuser dans un cœur d'enfant une parole inconsidérée, un reproche inopportun, à plus forte raison une punition déplacée. Froisser chez un enfant le sentiment de la justice, c'est un des plus grands torts qu'on puisse lui faire et une des plus cruelles souffrances qu'on puisse lui infliger.

Les sentiments dont nous venons de parler se réunissent et se résument dans le sentiment religieux, qui atteste chez l'homme la supériorité de sa nature. Disons tout de suite qu'une direction vicieuse, que la mise en oubli de ce qui est bien, la pratique de ce qui est mal peuvent le pervertir ou l'étouffer; mais il existe, il est un des éléments de notre constitution intellectuelle et morale. Selon qu'il est développé par les circonstances, influencé par les autres passions, il produit de bons ou de pernicieux effets. La crainte des dieux rendait les anciens Romains scrupuleux observateurs du serment. La foi a produit les martyrs : le fanatisme a produit l'Inquisition, la Saint-Barthélemy, la révocation de l'édit de Nantes. Le sentiment religieux revêt, selon les temps, des formes qui sont les religions.

VI

L'enfant est donc, comme l'homme fait, un être sen-

sible, et un être sensible est un être qui est sujet au plaisir et à la douleur.

Le plaisir et la douleur, sous toutes leurs formes, tiennent trop de place dans la vie pour n'en pas tenir dans l'éducation. Ils s'y introduisent d'eux-mêmes ; le rôle de la pédagogie est de se les approprier. Que l'enfant se brûle au feu qu'on lui a défendu de toucher, qu'il soit malade après avoir été gourmand, qu'il soit battu pour avoir injustement cherché querelle à plus fort que lui, la douleur lui est une utile et nécessaire leçon : il s'est donné des jouissances de mauvais aloi, suivies de souffrances méritées. On doit se borner à lui en éviter le retour, s'il est converti ; s'il ne l'est pas, veiller à ce que la leçon ne soit pas trop forte, mais toujours sans qu'il se doute de l'intervention protectrice. Le plus souvent, il tire lui-même la moralité du fait ; on le voit bien, et alors il est superflu, peut-être maladroit, de trop appuyer. L'écolier paresseux a le désagrément d'être grondé, puni en présence de condisciples qui sont loués et récompensés, et de rester ignorant au milieu d'émules qui s'instruisent : la souffrance est purement intellectuelle et morale, mais non moins profitable. Seulement, pour qu'elle porte tous ses fruits, le maître doit intervenir plus directement ; il faut qu'il amène le coupable à comprendre, à reconnaître ses torts et la légitimité de la sanction. C'est dans ce sens qu'est vrai le mot de Vauvenargues : « Les passions ont appris aux hommes (et aux enfants) la raison (1). »

Enfin il y a des peines que l'éducation suscite et provoque par elle-même, qu'elle prévoit, dont elle dispose sciemment : ce sont celles qui naissent de l'étude, du travail,

---

(1) *Réflexions et Maximes*, 154.

de l'application, en autres termes, de l'effort, de la lutte contre la distraction, la paresse et tous les penchants de même nature. La pédagogie doit limiter cette sorte de souffrance, la graduer, la tempérer par un judicieux mélange de plaisir. Aussi bien, en vertu de la loi d'action et de réaction qui préside à toutes choses, la compensation s'établit dans une certaine mesure, par le plaisir qui naît de tout exercice de l'activité, et ici de l'exercice de l'activité intellectuelle. L'action, voilà le fond de notre être; nous ne sommes sensibles que parce que nous sommes actifs. L'enfant est ainsi; son esprit autant que son corps, son âme tout entière a besoin d'agir comme elle a besoin d'aimer : la tâche de l'éducation est de l'habituer à bien agir et à aimer ce qui est bien. S'il ne fait pas le bien, il fera le mal; s'il n'a pas de bonnes, généreuses et honnêtes passions, il en aura de mauvaises; mais il ne sera pas sans passions, c'est-à-dire sans aimer ou haïr quelque chose. Faites en sorte que son choix soit heureux; guidez-le doucement, mais sûrement. S'il a une fois goûté le plaisir, le bonheur que cause l'activité satisfaite par l'accomplissement du bien, dût ce bonheur être obtenu au prix d'un effort pénible au début, je ne dis pas que tout est gagné, mais l'habitude, la bonne habitude a pris un pied; demain elle en prendra deux et finalement s'établira à demeure.

Ce n'est pas l'œuvre d'un jour, et, si l'enfant doit faire effort, le maître ne le doit pas moins. L'équilibre est partout nécessaire, en pédagogie comme ailleurs. Ne mettez pas, comme dit Fénelon, tout l'ennui d'un côté et tout le plaisir de l'autre, tout l'ennui dans l'étude, tout le plaisir dans les divertissements; rendez, s'il se peut, l'étude agréable, du moins intéressante; s'il devient impossible d'en dissimuler l'aridité, laissez ces jeunes esprits se mettre au large

de temps en temps ; ouvrez vous-mêmes la porte au plaisir, sous forme de récréations, de jeux, de délassements. Nous en avons déjà parlé à propos de l'éducation physique ; ajoutons ici un mot à propos de l'éducation morale, ou plutôt citons encore Fénelon, qui analyse ces petites questions, ces grandes questions avec une profondeur, une sagacité, un esprit de mesure dont on est pénétré.

« Otons, dit-il (1), aux divertissements des enfants tout ce qui peut les passionner trop; mais tout ce qui peut délasser l'esprit, lui offrir une variété agréable, satisfaire sa curiosité pour les choses utiles, exercer le corps aux arts convenables, tout cela doit être employé dans les divertissements des enfants. Ceux qu'ils aiment le mieux sont ceux où le corps est en mouvement; ils sont contents, pourvu qu'ils changent souvent de place; un volant ou une boule suffit. Ainsi il ne faut pas être en peine de leurs plaisirs ; ils en inventent assez d'eux-mêmes ; il suffit de les laisser faire, de les observer avec un visage gai, et de les modérer dès qu'ils s'échauffent trop. Il est bon seulement de leur faire sentir, autant qu'il est possible, les plaisirs que l'esprit peut donner, comme la conversation, les nouvelles, les histoires, et plusieurs jeux d'industrie qui renferment quelque instruction. Le soin qu'on prendra à assaisonner de plaisir les occupations sérieuses servira beaucoup à ralentir l'ardeur de la jeunesse pour les divertissements dangereux. C'est la sujétion et l'ennui qui donnent tant d'impatience de se divertir. Si une fille s'ennuyait moins à être auprès de sa mère, elle n'aurait pas tant l'envie de lui échapper pour aller chercher des compagnies moins bonnes...

(1) Ch. v, p. 21, 23.

« Qand on ne s'est encore gâté par aucun grand divertissement et qu'on n'a fait naître en soi aucune passion ardente, on trouve aisément la joie ; la santé et l'innocence en sont les vraies sources ; mais les gens qui ont le malheur de s'accoutumer aux plaisirs violents perdent le goût des plaisirs modérés et s'ennuient toujours dans une recherche inquiète de la joie.

» On se gâte le goût pour les divertissements comme pour les viandes ; on s'accoutume tellement aux choses de haut goût, que les viandes communes et simplement assaisonnées deviennent fades et insipides. Craignons donc ces grands ébranlements de l'âme qui préparent l'ennui et le dégoût ; surtout ils sont plus à craindre pour les enfants, qui résistent moins à ce qu'ils sentent et qui veulent toujours être émus : tenez-les dans le goût des choses simples ; qu'il ne faille pas de grands apprêts de viande pour les nourrir, ni de grands divertissements pour les réjouir... Les plaisirs simples sont moins vifs et moins sensibles, il est vrai ; les autres enlèvent l'âme en remuant les ressorts des passions. Mais les plaisirs simples sont d'un meilleur usage ; ils donnent une joie égale et durable, sans aucune suite maligne : ils sont toujours bienfaisants ; au lieu que les autres plaisirs sont comme les vins frelatés, qui plaisent d'abord plus que les vins naturels, mais qui altèrent et qui nuisent à la santé. Le tempérament de l'âme se gâte, aussi bien que le goût, par la recherche de ces plaisirs vifs et piquants. Tout ce qu'on peut faire pour les enfants qu'on gouverne, c'est de les accoutumer à cette vie simple, d'en fortifier en eux l'habitude le plus qu'on peut, de les prévenir de la crainte des inconvénients attachés aux autres plaisirs, et de ne les point abandonner à eux-mêmes, comme on fait d'ordinaire, dans l'âge où les pas-

sions commencent à se faire sentir et où par conséquent ils ont le plus besoin d'être retenus. »

Que conclure de tout ce que nous avons dit de la sensibilité, tant physique qu'intellectuelle et morale? Que, par les peines et les plaisirs dont elle est l'origine, elle éveille et provoque l'intelligence; qu'à elle seule elle ne peut ni nous instruire ni nous guider ; qu'elle a besoin, au contraire, d'être éclairée par la raison et conduite par la volonté. Sans la sensation, nous n'aurions pas l'occasion de connaître, nous n'entrerions pas en communication avec le monde extérieur; sans le sentiment, nous resterions en dehors de la vie morale ; avec la sensation seule et le seul sentiment, nous serions livrés à l'incertitude de la pensée et de l'action, sans guide assuré, sans règle fixe, entraînés ici ou là, au gré de nos instincts et de nos passions. Chez l'enfant, la sensibilité domine sans doute, mais l'intelligence a aussi son rôle, et ce rôle est déjà considérable.

ROUSSELOT.

DES INSTITUTEURS ADJOINTS

La *Revue pédagogique* du mois de septembre, par la plume de notre honorable collègue M. Berson, plaide la cause des instituteurs adjoints. Jamais question ne fut plus opportune.

En sa qualité de directeur d'école normale, M. Berson met au premier plan de ses préoccupations la situation faite aux élèves-maîtres à leur sortie de l'école. C'est assez naturel : on ne saurait se montrer trop bon père de famille.

Mais la situation des autres adjoints n'est pas moins intéressante. Les écoles normales sont loin de suffire, dans tous les départements, au recrutement des instituteurs. Ces écoles n'admettent qu'un nombre limité d'élèves. Ceux qui n'ont pas eu le bonheur d'y être admis, ceux qui ont été préparés ailleurs, ou ceux qui sont entrés dans la carrière par les seules ressources de leur travail personnel, sont aussi très dignes d'intérêt. Il serait bon, je crois, de généraliser la question et de la prendre dans son ensemble.

La lecture de l'article de M. le directeur Berson m'a suggéré les réflexions suivantes, que je soumets aux lecteurs de notre *Revue pédagogique*.

En attendant la loi prochaine qui exigera le brevet de tous ceux qui ont mission officielle d'enseigner, il convient, je pense, en fait de nomination d'adjoints, de ne se préoccuper que d'une chose, s'ils sont brevetés ou non ?

M. Berson, ne se plaçant qu'au point de vue des élèves qui sortent de l'école normale, propose, pour les avantages

attachés à la position des adjoints, trois catégories de candidats : 1° les anciens élèves-maîtres ; 2° les brevetés libres ; 3° les non-brevetés.

Je sais bien que les écoles normales sont des établissements entretenus en partie aux frais des départements, et que les élèves que ces écoles ont mission de préparer, doivent tout d'abord être pourvus d'un emploi ; mais s'ensuit-il que tous les élèves-maîtres, indistinctement, doivent former une catégorie spéciale de candidats auxquels seront toujours réservés les meilleurs postes d'adjoints?

Je ne le pense pas.

Il faudrait, je crois, tenir compte des capacités acquises, des services rendus. Je vais traduire ma pensée par un exemple que je prends dans la réalité des choses possibles.

Deux jeunes gens se destinent à l'enseignement primaire ; ils sont préparés à l'examen d'admission par l'instituteur de leur village, qui les fait admettre tous les deux au concours. L'un est reçu dans les quatre ou cinq premiers et obtient l'avantage d'une bourse ou d'une demi-bourse ; l'autre, aussi capable, mais qui, à l'examen, a été moins heureux, n'arrive que dans les derniers rangs et ne pourra entrer qu'à titre de pensionnaire, et obligé par conséquent de payer pension entière.

Mais ce dernier appartient à une pauvre famille d'ouvriers ; le père va à la journée et gagne trente-cinq sous par jour ; il n'a aucune avance ; toute sa fortune consiste dans une petite maison et peut-être un carré de jardin ; une année de pension à l'école absorberait les trois quarts du patrimoine de la famille. L'admission du jeune homme est-elle possible dans ce cas ?

Il renonce forcément au bénéfice du concours, mais il ne renonce pas à se faire instituteur. Il va prendre une autre voie.

Pendant que son camarade heureux profite de sa bourse et des leçons fructueuses de l'école, il est obligé, lui, de gagner sa vie, tout en ne perdant pas de vue le but qu'il poursuit ; il faut qu'il travaille pour vivre et en même temps il faut qu'il s'instruise et se prépare à ses examens.

Il va s'offrir comme sous-maître ou maître élémentaire dans quelque pensionnat primaire ; il est chargé d'une petite classe, d'un service de récréation, de promenade, de dortoir, etc.

Il accepte tout. Malgré cela, il trouve encore le temps de lire, de travailler ; il le prend sur ses nuits, sur ses congés, sur ses vacances ; il veut arriver quand même.

A son examen d'admission à l'école normale, il était presque prêt pour l'examen du brevet élémentaire. Après une année de travail personnel, il subit avec succès cette épreuve et se met à l'œuvre pour le brevet supérieur, qu'il obtient à la session même à laquelle se présente son camarade de promotion de l'école normale.

Il peut encore arriver qu'un candidat ne réussisse point au concours d'admission à l'école normale et suive, avec le même succès, la voie que nous venons d'indiquer ; s'il est intelligent et laborieux, s'il aime son état, les enfants, s'il est observateur, il peut, bien qu'ayant échoué trois ans auparavant, faire quand même un bon instituteur.

Ces deux candidats libres ne peuvent-ils, ne doivent-ils pas être mis sur le même pied d'égalité que les élèves-maîtres pour un emploi officiel dans l'enseignement public?

Ils ont les connaissances exigées, ils ont de plus la

pratique d'une école, le maniement des enfants, ils se sont habitués à la marche de l'enseignement oral et connaissent la discipline et l'organisation d'une classe.

Donc, comme je le disais en commençant, il faut tenir compte des capacités acquises et des services rendus. Le brevet supérieur passera avant le brevet simple : cela se doit. J'admettrais encore à titre égal que l'élève-maître passât avant l'élève libre, mais la distinction et la préférence ne sauraient aller plus loin.

Il faut encore noter que les jeunes gens qui, abandonnés à leurs propres forces, finissent par arriver à la suite d'un travail opiniâtre et persévérant, font preuve de beaucoup de caractère et ont déjà les qualités qui distinguent le bon instituteur.

Dans l'enseignement secondaire, pour le concours d'agrégation, après les examens de licence, tous les candidats sont appréciés par la seule valeur de la note de leurs épreuves, par le rang qu'ils ont obtenu.

Un simple maître d'études d'un lycée, un professeur d'un petit collège qui, à force de travaux parviennent à l'agrégation, sont placés absolument sur le même pied que les élèves heureux de notre grande et illustre École normale supérieure.

Maintenant quelle est la situation faite à nos instituteurs adjoints ?

Je commence par dire qu'elle est loin d'être brillante, on le sait, ou plutôt, je dis qu'elle est insuffisante et qu'elle appelle une prompte et importante amélioration.

La loi de 1850 ne s'est pas occupée des instituteurs adjoints. Elle a seulement décidé que le conseil départemental déterminerait les écoles dans lesquelles seraient créés des emplois d'adjoints ou d'adjointes. De traitement, il n'en

était point question. Il était laissé à la disposition des communes (1).

La loi de 1867 a fait un pas ; elle a alloué aux instituteurs adjoints un traitement de 400 ou de 500 francs. C'était peu, mais c'était plus que rien.

La loi de 1875 accorde un traitement de 700 francs à nos sous-instituteurs. C'est encore un progrès, mais c'est insuffisant.

Voyons :

Les adjoints sont nommés officiellement et subissent la retenue pour la retraite.

Je ne parle pas de la retenue du premier mois qui constitue une grande gêne pour beaucoup, je parle seulement de la retenue du vingtième qui ne leur laisse que 665 francs, soit 55 francs et 41 centimes par mois, et un peu moins de 37 sous par jour, pas un *iota* de plus.

Les écoles pourvues d'adjoints se trouvent dans les communes importantes où l'on ne vit pas à bon marché. Quand même ce serait dans un village, il est difficile de dépenser moins de 37 sous par jour pour se nourrir.

Dans une pension, restaurant ou hôtel, ou dans une famille, on n'aurait point la table à moins de 40 ou 50 francs par mois.

Que reste-t-il à notre malheureux sous-maître ? Rien. Il travaille pour son pain. Mais il a encore chaque mois du blanchissage à payer ; il lui faut des habits un peu convenables ; il ne peut se présenter dans sa classe en blouse et en pantalons à pièces aux genoux ; il doit représenter, faire honneur à l'enseignement. Comment pourra-t-il rempla-

(1) J'ai connu des communes dans lesquelles le *sous-maître* ne jouissait que d'un traitement de 300 francs.

cer son habit de drap quand il sera râpé, usé, hors d'usage ?

Et puis, jamais la moindre petite piècette au fond du porte-monnaie ! Comment s'acheter des livres ou même s'abonner à un journal scolaire ?

Il faut avoir passé par là pour sentir et apprécier la pénurie de cette situation qu'on appelle la gêne en habit noir.

Je sais bien qu'on dit que les instituteurs chefs doivent faire quelques sacrifices ; qu'il est désirable à tous les points de vue qu'ils admettent à leur table, à peu de frais, leurs adjoints, leurs collaborateurs, sans lesquels ils ne peuvent rien.

C'est vrai ; mais tout cela c'est du sentiment, et on ne vit pas seulement de sentiment. Je désirerais que les choses se passassent ainsi, que l'instituteur adjoint vécût de la vie de famille de son instituteur directeur, que sa famille fût la sienne, qu'il n'y eût qu'un foyer et qu'une table.

Mais est-ce toujours possible ?

D'abord les instituteurs ne sont pas très riches ; leur traitement, quoique bien amélioré sous la République, ne leur permet pas de s'écarter beaucoup ; il leur faut tout ce qu'ils ont.

Si un instituteur reçoit à sa table son maître-adjoint, il faut naturellement qu'il exige le prix de la pension. On ne peut guère nourrir un homme à moins de 30 ou 35 sous par jour, soit 45 ou 50 francs par mois.

Un tiers, admis à la table d'une famille, présente encore pour le ménage modeste un autre inconvénient.

Dans la famille, il arrive parfois que l'on se contente de peu. S'il y a plus ou moins un jour, cela passe, on se rattrape sur le pain, sur les restes de la veille, et tout est dit. Mais avec un étranger, avec le maître-adjoint la situa-

tion change, la famille n'est plus libre et elle est souvent portée à plus de dépenses pour elle-même.

Je ne présente encore là qu'un des petits inconvénients de cette vie en commun; il y a des exigences, des froissements inévitables, cause parfois d'ennuis.

Quand un pensionnat est annexé à l'école, la situation n'est plus la même. C'est alors que je m'associe d'une manière complète aux réflexions de M. Berson, et que je dis avec lui qu'il convient de ne pas laisser l'instituteur, je ne dis pas exploiter, mais trop surcharger son maître adjoint sans le payer du surcroît de surveillance, de soins et de travail qui lui incombe inévitablement.

Les instituteurs adjoints nommés à une école publique sont nommés pour les exercices seuls de la classe, y compris ceux qui en dépendent légalement (1). Si donc l'instituteur est autorisé à avoir un pensionnat, il ne saurait obliger son sous-maître à la surveillance du dortoir, des promenades ou des études des pensionnaires, sans le payer largement pour ces travaux supplémentaires et que ne comporte point sa nomination.

Sous ce rapport, notre législation est à faire; il n'existe à cet égard ni instructions ni circulaires administratives d'aucune sorte.

Quelques Conseils départementaux ont adopté une jurisprudence à cet égard; ils ont stipulé que l'instituteur adjoint nommé à une école publique à laquelle est annexé un pensionnat, recevra sa nourriture à la table des pensionnaires, s'il est chargé de leur surveillance en dehors des heures réglementaires de classe; ce n'est que justice.

(1) Retenues s'il y a lieu; surveillance des récréations, du service de propreté, préparation des classes, écritures officielles, etc., etc.

La mesure devrait être généralisée.

Mais les pensionnats annexés à une école publique ne sont que l'exception. C'est assez rare.

Je ne suis pas bien sûr que quelque part des instituteurs n'abusent pas de la situation, et ne se servent pas des adjoints de leur école pour le service des pensionnaires qu'ils sont autorisés à recevoir.

Je voudrais autre chose qu'une instruction sur la matière.

J'ai déjà dit que je désirerais pour mon pays l'application de la dernière loi belge sur l'enseignement primaire. (Loi du 1er juillet 1879.)

Ce n'est pas le moment, ni le lieu, de parler de l'article de cette loi qui nous indique la vraie voie de la laïcisation et le respect du véritable caractère du maître et de l'école. Ce sera pour une autre fois.

A chaque jour suffit sa peine.

Pour aujourd'hui, je me permets de signaler à la bienveillante sollicitude de M. le Ministre, pour l'enseignement primaire et pour ceux qui le répandent, l'article 32 de ladite loi belge, qui a aussi son importance.

Le voici dans sa simple beauté :

Art. 32.— Le traitement des instituteurs ne peut être inférieur à *douze cents* francs et celui des sous-instituteurs à *mille* francs.

Le même article ajoute :

« Tout instituteur qui n'a été l'objet d'aucune punition disciplinaire a droit à une augmentation de traitement, d'après la durée de ses services dans la même commune, et selon les bases suivantes :

» Au bout de cinq ans, 100 francs.

» Au bout de dix ans, 200 francs.

» Au bout de quinze ans, 400 francs.

» Au bout de vingt ans, 600 francs. »

Le revenu moyen du traitement des instituteurs belges (titulaires) avant l'application de la loi du premier juillet 1879, par conséquent sous l'empire de la loi de 1842, s'élevait à 1,639 francs. Les dispositions nouvelles vont l'accroître encore dans une notable proportion, puisque le traitement fixe est élevé de 200 francs, et que l'amélioration graduelle, par période quinquennale, pourra élever le traitement fixe de à .... 1,800 francs.

Ces dispositions dernières contribueront certainement à assurer la stabilité des maîtres, condition de succès des écoles et de la considération des instituteurs.

On voit bien que la loi belge a du bon !

On dit que ce sont les bons instituteurs qui font les bonnes écoles ; sans doute, mais pour avoir de bons instituteurs, c'est comme pour autre chose, il faut les payer.

Payez bien, vous serez bien servis.

E. Cuissart,

Inspecteur primaire à Paris,

Membre du Conseil supérieur de l'instruction publique.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — La *Volkszeitung* de Berlin écrit ce qui suit au sujet de la loi sur l'instruction publique dont la Prusse continue à attendre en vain la présentation aux Chambres :

« La presse officieuse nous informe qu'on a définitivement renoncé à la présentation d'une loi d'ensemble sur l'instruction publique. L'opinion libérale, d'ailleurs, ne peut que se féliciter que l'élaboration et le vote d'une législation scolaire n'ait pas lieu sous le ministère Puttkamer. On a souvent reproché à M. Falk d'avoir complètement abandonné son projet de loi sur l'instruction publique, parce que le ministre des finances Camphausen s'en était déclaré l'adversaire. Ce reproche n'est pas mérité, et il faut rappeler comment les choses se sont passées. Après des années de travail, M. Falk avait achevé l'élaboration d'un projet de loi sur l'instruction publique, lorsqu'à son grand chagrin il se heurta à l'opposition du ministre des finances. Il n'en persista pas moins à revenir à la charge à diverses reprises ; et il rencontra auprès du successeur de M. Camphausen, le ministre des finances Hobrecht, le meilleur accueil ; M. Hobrecht voulait réserver en première ligne, sur les excédents éventuels du budget une somme destinée à couvrir les dépenses que créerait le projet de loi sur l'instruction publique. Mais, en présence de la situation financière, tous les efforts de M. Falk restèrent vains. Nous pouvons affirmer toutefois que, dans les derniers temps de son ministère, son opinion était que, s'il fallait renoncer pour un avenir prochain à la promulgation d'une loi d'ensemble, il était indispensable de régler législativement au moins certains points, dont le plus important lui paraissait la pension à accorder aux instituteurs retraités ainsi qu'aux veuves et orphelins d'instituteurs. »

— Le parti conservateur, dit la *Pædagogische Zeitung*, a l'intention d'attaquer, dans la session du Landtag prussien qui va s'ouvrir, la loi sur l'inspection des écoles. (Il s'agit de la loi du 11 mars 1872, qui a enlevé le droit d'inspection

à l'autorité ecclésiastique pour le remettre entièrement entre les mains de l'Etat.) Il exigera, à tout le moins, une révision de la loi dans le sens de l'amendement qui avait été présenté par le député Von Rauchhaupt lors de la discussion en 1872. Cet amendement modifiait le principe fondamental de la loi : il stipulait que l'inspection locale des écoles primaires devait être exercée par les ecclésiastiques en vertu d'une délégation de l'Etat, mais que le gouvernement pourrait toutefois confier aussi cette mission, à titre exceptionnel, à des laïques. On annonce que l'ancien ministre de l'intérieur, le comte Eulenbourg, est favorable à cette révision de la loi.

— Nous avons parlé du cours d'apprentissage de travail manuel donné à Emden (Hanovre) sous la direction de M. Clausson-Kaas. Le gouvernement d'Alsace-Lorraine avait envoyé à Emden un délégué, M. Gelshorn, pour assister à ces leçons et faire un rapport. Ce rapport a été des plus favorables. M. Clausson-Kaas est venu lui-même à Strasbourg ; il y a donné le 28 octobre, dans la salle de l'Aubette, une conférence à laquelle assistait un nombreux public, et il paraît avoir gagné à sa cause des partisans qui vont s'efforcer d'introduire dans les écoles d'Alsace-Lorraine l'enseignement du travail manuel.

Angleterre. — Les journaux anglais croient savoir que M. Mundella prépare pour l'année prochaine des changements importants dans le Code scolaire. L'Union nationale des instituteurs primaires se préoccupe de cette éventualité, et son Comité exécutif a convoqué dernièrement à une conférence un certain nombre de notabilités pédagogiques, en vue d'examiner quelles réformes devraient être suggérées au chef du département d'éducation. A la suite de cette conférence, le Comité exécutif a décidé l'envoi au département d'éducation d'une députation chargée de lui présenter un mémoire contenant les vues de l'Union nationale des instituteurs sur la révision du Code scolaire.

— On sait que les châtiments corporels sont encore en usage dans les écoles anglaises, et que souvent même ils sont appliqués avec une brutalité qui oblige les parents à réclamer l'intervention des tribunaux. Le *School Board* de Londres lui-même a jusqu'ici maintenu l'emploi des châ-

timents corporels, mais il a du moins essayé d'en prévenir l'abus au moyen d'une réglementation spéciale.

« Les châtiments corporels, est-il dit à l'article 126 de son *Code of Regulations for the guidance of managers and teachers*, ne doivent pas être infligés pendant la classe. Le nom de l'enfant à punir sera inscrit, et le châtiment aura lieu à une heure spéciale réservée à cet effet. L'instituteur en chef pourra toutefois infliger un châtiment corporel immédiat dans des cas exceptionnels, lorsque la chose lui paraîtra nécessaire ; mais il sera fait par lui, dans le registre des punitions, un rapport spécial sur chacun de ces cas, indiquant d'une façon détaillée les motifs qui l'ont engagé à s'écarter de la règle ordinaire. »

Ces restrictions apportées à l'emploi de la verge comme moyen de discipline ne sont pas du goût de la majorité des instituteurs de Londres. Depuis longtemps ils se plaignaient d'être gênés dans le libre exercice de leur autorité ; et enfin, le mois dernier, leur mécontentement s'est manifesté sous la forme d'une pétition adressée au *School Board* par le Comité exécutif de l'Union nationale des instituteurs primaires, pour demander la suppression de l'article 126.

Les pétitionnaires ont été reçus par le *School Board* dans sa séance du 18 novembre. Nous ne reproduirons pas en son entier la longue et peu édifiante discussion à laquelle a donné lieu leur demande ; mais il est un passage de cette discussion que nous devons faire connaître à nos lecteurs. Nous copions le compte rendu donné par le *Schoolmaster* (1) :

« *Miss Taylor* (membre du *School Board*) demande aux pétitionnaires s'ils savent qu'en France tout châtiment corporel est interdit, quoique le chiffre de la fréquentation scolaire soit plus élevé dans ce pays qu'en Angleterre.

» M. *Grove* (l'orateur de la députation) répond qu'il sait très bien que les châtiments corporels sont interdits dans les écoles françaises ; mais que lui, instituteur anglais, aimerait mieux recourir aux châtiments corporels dans une beaucoup plus large mesure, que de voir adopter en Angleterre un système pareil à celui qui existe en France.

» *Le Rév. G.-M. Murphy* (autre membre du *School Board*). Quel est le système des écoles françaises ?

(1) Le *Schoolmaster* a pour rédacteur en chef M. Grove, qui était précisément l'orateur de la députation.

» M. *Grove* explique que ce système est fondé sur la pratique d'un espionnage de tous les instants, et que l'esprit de délation entretenu chez les enfants fait qu'un écolier n'ose pas se fier à son voisin. Il regretterait de voir introduire dans les écoles d'Angleterre un système qui pervertît le caractère des enfants. Le but que nous voulons atteindre est d'inspirer aux enfants la franchise. L'emploi de la réclusion solitaire, dans les écoles françaises, mérite aussi la réprobation. »

Ces explications entendues, et sans que personne ouvrît la bouche pour rectifier les absurdités dites par M. Grove, le *School Board* a décidé le renvoi de la pétition à son Comité d'administration scolaire.

On se demande avec stupéfaction comment une assemblée composée de personnes instruites, appartenant à l'élite de la société anglaise, a pu se laisser mystifier de la sorte. Quoi ! il plaît à un instituteur qui cherche à justifier le système des verges d'affirmer que la discipline, dans les écoles françaises, est fondée sur l'espionnage et la délation ; que le châtiment qu'on y emploie est la réclusion solitaire ; que le système français pervertit le caractère, et qu'un écolier, chez nous, n'ose pas se fier à son voisin : et le *School Board* de Londres paraît ajouter foi à ces calomnies ! et l'honorable sir Charles Reed, qui présidait la séance, laisse dire, et par son silence semble accepter la responsabilité d'assertions aussi contraires à la vérité et aussi offensantes pour une nation amie !

Notre ambassadeur à Londres a cru de son devoir de protester contre cette injustifiable attaque à nos écoles, par une lettre qu'a publiée la presse anglaise.

— Le *School Guardian* raconte un cas qui offre un exemple des difficultés pratiques que rencontre en Angleterre l'application du principe de l'obligation. Un père de famile qui habite Chelsea (district scolaire de Londres), a été condamné deux fois à l'amende parce qu'il refuse d'envoyer son fils et sa fille à l'école. C'est un ouvrier qui fait de bonnes journées ; sa femme et un de ses fils travaillent aussi ; la famille n'est donc pas dans l'indigence. Néanmoins, le père refuse de payer les amendes, et continue à ne pas envoyer ses enfants à l'école. La mère a déclaré qu'elle était bien décidée à ne pas envoyer sa fille en classe, et que, si elle recevait une nouvelle sommation, elle placerait

l'enfant à la campagne hors des limites de la juridiction du *School Board*. Que faire en présence de cette obstination? Il était possible, sans doute, d'obtenir du juge une sentence ordonnant des poursuites à l'effet de contraindre les parents à payer l'amende; mais la délégation du *School Board* avait hésité à employer les voies de rigueur, et a préféré patienter. Depuis, elle a changé d'avis; mais, avant de commencer les poursuites, elle a cru devoir soumettre la question au *School Board* lui-même. Cette autorité a examiné la question, et, après un long débat, il a été décidé de laisser de nouveau l'affaire en suspens. Il y a, paraît-il, plus de 2000 cas d'amendes impayées dans le district scolaire de Londres.

— Le maire de Birmingham a offert, le 5 novembre, aux instituteurs et aux institutrices de cette ville, une brillante soirée, avec concert, bal et collation. Au nombre des invités se trouvaient presque tous les personnages marquants de la grande cité industrielle. La carte donnant le programme de la fête contenait en même temps des indications statistiques sur les écoles de Birmingham; nous les reproduisons :

Nombre des écoles appartenant au *School Board*, 28; nombre des sections dans ces écoles, 84; nombre des écoles confessionnelles *(denominational schools)*, 52; nombre des sections dans ces écoles, 129 : total, 80 écoles primaires publiques avec 213 sections. — Nombre des enfants inscrits dans les 28 écoles du *School Board*, 36,688; fréquentation quotidienne moyenne, 27,022; nombre des enfants inscrits dans les 52 écoles confessionnelles, 30,607; fréquentation quotidienne moyenne, 21,692 : total, 67,295 enfants inscrits; fréquentation moyenne, 48,714. — Nombre des instituteurs et institutrices en chef employés dans les écoles du *School Board*, 85; nombre des adjoints et adjointes, 300; nombre des élèves-maîtres *(pupil teachers)*, 362 : total du personnel dans les écoles du *School Board*, 747. Chiffre approximatif du personnel employé dans les écoles confessionnelles, 500.

— On lit dans le *Schoolmaster* du 27 novembre :

« Sir Charles Reed, membre du Parlement et président du *School Board* de Londres, a présidé mardi dernier le meeting annuel de l'Union des écoles du dimanche, à

Rochester. Dans le discours qu'il a prononcé à cette occasion, il a dit quelques mots de la question de l'ouverture des musées le dimanche ; et à ce propos, il a exprimé le regret qu'il se soit trouvé à la Chambre des Lords un évêque pour parler en faveur de cette mesure, qui a failli être votée grâce à son intervention. »

On sait qu'en Angleterre les amis de l'éducation populaire réclament depuis longtemps l'ouverture des musées le dimanche, seul jour où il serait possible à la classe laborieuse de les visiter. Nous exprimerons le regret, quant à nous, qu'il se soit trouvé un président de *School Board* pour combattre une mesure dont l'adoption serait si profitable à la culture intellectuelle et morale du peuple anglais.

Autriche. — Le ministre de l'instruction publique a exprimé, par une circulaire de 21 octobre, son mécontentement du langage tenu par la majorité des orateurs du Congrès des instituteurs tchèques réuni à Prague les 4, 5 et 6 octobre. Il leur reproche de s'être placés au point de vue d'une nationalité spéciale, et d'avoir ainsi contribué à fomenter les dissidences politiques et confessionnelles. Un certain nombre d'instituteurs ont été appelés devant l'autorité scolaire, et menacés de destitution en cas de récidive.

Le journal *Narodni Listy* prend la défense des instituteurs tchèques, et engage la députation tchèque au Reichsrath à manifester son mécontentement de l'attitude du ministre, au nom des droits et des aspirations nationales de la Bohême.

— Au nombre des questions discutées au 3e Congrès annuel des instituteurs de la Basse-Autriche, réuni à Vienne en septembre dernier, se trouvait la proposition suivante :

« Si une institutrice se marie, elle renonce par là même à ses fonctions. »

Le Comité directeur demandait que le Congrès passât purement et simplement à l'ordre du jour.

L'auteur de la proposition déclare qu'elle lui a été inspirée par l'intérêt qu'il porte aux institutrices, dont il se plaît à reconnaître les mérites et le dévouement. Un autre orateur, en appuyant la proposition, insiste sur la situation fausse où se trouve nécessairement une institutrice mariée,

qui doit négliger soit ses devoirs de mère, soit ses devoirs d'institutrice.

Les autres orateurs combattent la proposition.

Au vote, une majorité des deux tiers s'est prononcée en faveur de l'ordre du jour pur et simple.

Belgique. — On lit dans *l'Avenir*, journal pédagogique de Bruxelles :

« Mardi 26 et mercredi 27 octobre, M. le directeur général Germain a réuni, sous la présidence du ministre de l'instruction publique, les inspecteurs principaux du pays.

» Il s'agissait de faire connaître à ces messieurs les principes qui doivent les guider dans l'application du nouveau programme (1), d'amener un ensemble de vues, et de se concerter sur certaines mesures à prendre pour assurer la réussite complète des nouvelles idées pédagogiques.

» M. le directeur général a insisté longuement sur l'esprit qui doit présider à l'enseignement des sciences. On accusera le nouveau programme, certainement, de vouloir faire de petits savants ; là n'est pas le but, il s'agit tout simplement de développer l'esprit d'observation, la réflexion, et de provoquer l'invention.

» Le tact du professeur est le gage le plus certain du succès. Il ne faut pas que l'élève sache de mémoire tout ce qu'on lui enseigne, il suffit qu'on se serve des matières enseignées pour faire fructifier son intelligence, et qu'on lui donne les moyens de retrouver lui-même les choses qu'il aurait oubliées.

» L'enseignement du dessin doit attirer la sérieuse attention de MM. les inspecteurs. Il sera créé des cours prochainement ; les instituteurs diplômés pour cette branche donneront des leçons à leurs collègues les jours de congé.

» Comme nous l'avons demandé souvent, il sera aussi créé des cours normaux temporaires de sciences naturelles. Les instituteurs qui y seront envoyés donneront ensuite à leurs collègues les leçons qu'ils auront reçues.

» Puis il faudra faire un grand effort pour l'enseignement de la géographie.

» M. Germain veut que chaque élève puisse, au sortir de l'école, lire facilement les cartes du dépôt de la guerre. Un spécialiste, M. Genonceaux, est sur le point de livrer à la

(1) Voir le *Courrier de l'Extérieur*, de notre numéro d'octobre.

publicité des cartes graduées qui permettront de mener cette tâche à bien.

» Enfin, la plus grande nouvelle est celle-ci : tout est prêt pour installer dans chaque ressort d'inspection principale un musée pédagogique ; c'est là que les instituteurs iront s'inspirer pour l'achat des instruments nécessaires à leurs classes, pour la formation des collections, etc.

» Sous peu, des musées cantonaux du même genre verront le jour, et le zèle des instituteurs aidant, chaque école aura bientôt, sinon un musée, du moins des collections scientifiques qui en tiendront lieu. »

— Nous complétons les détails que nous avons déjà donnés sur la situation des écoles de Bruxelles par quelques nouveaux extraits du rapport communal.

On y lit ce qui suit, à propos de l'enseignement professionnel et de l'instruction des adultes :

« Des *ateliers d'apprentissage* ont été annexés à deux écoles. Les élèves y apprennent les éléments des métiers sous la direction de professeurs de modelage, de tournage, de serrurerie et de menuiserie.

» Une *école professionnelle de tailleurs* a été fondée, avec le concours financier de la ville, par l'Union philanthropique et la Chambre syndicale des marchands tailleurs. L'enseignement y comprend tous les détails de couture et de coupe nécessaires pour faire de bons tailleurs. L'apprentissage est gratuit pour les fils d'ouvriers et les orphelins, et pour les élèves indigents présentés par la ville, Pour être admis à cette école, les élèves doivent avoir 14 ans révolus et prouver qu'ils possèdent une bonne instruction primaire. L'apprenti est rétribué après six mois de travail. Les résultats obtenus jusqu'ici sont satisfaisants ; mais nous ne pourrons juger l'œuvre qu'après une expérience de quelques années.

» Des *études du soir* ont été établies à titre d'essai à l'école n° 3. Ces études sont facultatives et ont lieu de 5 heures à 6 h. 1/2.

» Un *cours spécial de dessin* à l'usage des ouvriers a été ouvert à la même école. Ce cours, composé de six classes, a été fréquenté par 165 élèves ; les leçons s'y donnent les dimanches, de 9 heures à midi; elles comprennent le dessin ornemental, le dessin linéaire, l'architecture, le

dessin dans l'espace, et le dessin appliqué aux arts et métiers.

» Des *bibliothèques* à l'usage du public ont été créées dans plusieurs écoles, notamment à l'école n° 6, où une installation complète permet de recevoir les personnes qui désirent lire les ouvrages à l'école même. Des bibliothèques analogues, soit pour prêt de livres au dehors, soit pour communication de livres au local même, sont en voie de formation à quatre autres écoles.

» A l'école n° 3, rue Locquenghien, une bibliothèque a été fondée par le directeur et compte environ 2000 volumes, dont le plus grand nombre a été recueilli parmi les personnes qui portent intérêt à l'instruction du peuple...

» Les *cours d'adultes du soir pour les femmes* constituent une innovation qu'on n'avait osé tenter jusqu'à ce jour, parce qu'elle semblait présenter de sérieuses difficultés. Les résultats ont démontré que les craintes qu'on manifestait étaient vaines et que la création de ces leçons répondait à un besoin réel.

» Les élèves des *cours supérieurs d'adultes*, annexés à l'école n° 1, font, sous la direction de leurs professeurs, des excursions dans les principaux établissements industriels. Pendant l'hiver dernier, ils ont visité une dizaine de grandes fabriques de l'agglomération bruxelloise ; au printemps, ils sont allés voir ailleurs de grands établissements industriels : à Willebroeck, à Quenast, à Craixhem, à Clabecq, et à Alost ; dans un autre ordre d'idées, on les a conduits au château de Gaesbeek et aux ruines de Villers-la-Ville. »

Le rapport nous apprend du reste que ce ne sont pas seulement les élèves des cours supérieurs d'adultes qui jouissent de l'avantage d'agrandir le cercle de leurs connaissances par des promenades instructives. « Les excursions scolaires, y est-il dit, sont entrées dans les habitudes et font désormais partie de l'enseignement ; elles ont eu lieu comme par le passé aux environs de la ville pour les élèves de toutes les divisions, aux localités éloignées pour les divisions supérieures. »

— Un arrêté royal du 25 avril dernier a organisé en Belgique les écoles primaires supérieures, en exécution des articles 3, 5 et 44 de la nouvelle loi sur l'instruction primaire. Un nouvel arrêté, en date du 31 octobre, fixe les

conditions d'admission à ces écoles, et détermine en même temps le genre de préparation que doivent recevoir les élèves qui se destinent à l'école normale.

» Considérant, dit cet arrêté, que pour assurer le succès des écoles dont le programme a reçu des extensions, il est indispensable d'autoriser la prolongation des études au delà de l'âge de 14 ans;

» Considérant que les intérêts de l'enseignement primaire exigent qu'une mesure analogue soit prise à l'égard des aspirants aux écoles normales; qu'il importe, en effet, que ceux-ci reçoivent une préparation convenable et une première initiation pratique aux méthodes et aux procédés de l'école;

» Nous avons arrêté et arrêtons :

» Art. 1er. — Seront seuls admis à fréquenter les cours des écoles à programme étendu (écoles primaires supérieures), organisées en vertu de notre arrêté du 25 avril 1880 et conformément au programme publié par notre ministre de l'instruction publique, les élèves qui, ayant terminé les études primaires proprement dites, seront, au jour de l'inscription, âgés de 12 ans au moins et de 15 ans au plus.

» Art. 2. — Les élèves des écoles primaires proprement dites et ceux des écoles primaires supérieures qui se préparent à la carrière de l'enseignement, sont autorisés à assister, jusqu'à leur entrée à l'école normale, aux leçons et aux exercices de l'école qu'ils ont fréquentée comme élèves ordinaires.

» Les instituteurs sont tenus de leur faire observer la partie extérieure de l'organisation pédagogique, d'appeler leur attention sur la pratique des méthodes et des procédés d'enseignement, sur les soins hygiéniques à donner à l'enfance, et de prendre les mesures nécessaires pour leur assurer une préparation suffisante. »

La gratuité est accordée à ces diverses catégories d'élèves aux mêmes conditions qu'aux élèves ordinaires de l'école primaire.

— Le *Progrès* public un certain nombre d'arrêtés royaux réformant les décisions prises par les députations permanentes de diverses provinces, qui avaient refusé de laisser inscrire au budget de certaines communes le crédit destiné à indemniser l'instituteur pour l'enseignement religieux,

ou qui avaient abaissé au minimum légal le traitement de divers instituteurs communaux.

Danemark. — Depuis la fin du mois d'août dernier, un nouveau ministre des cultes et de l'instruction publique, le chambellan Skawenius, membre du Folkething, a pris la place qu'occupait avant lui un ministre libéral, M. Fischer. M. Skawenius est un des plus grands propriétaires du Danemark; au Folkething, il était un des principaux chefs de la droite. Quant à sa capacité en matière d'instruction publique, elle est, paraît-il, mise en doute. Le ministre démissionnaire connaissait bien les choses scolaires, et ne manquait pas de talent d'organisation; mais en dépit de son zèle et de son habileté, il lui était impossible, en l'état actuel des choses, d'accomplir aucune réforme importante : aussi a-t-il préféré se retirer. *(De Wekker.)*

Espagne. — Dans la petite ville de Loriguilla, province de Valence, le local employé comme salle d'école sert en même temps de prison; en sorte que chaque fois qu'une arrestation a lieu, il faut interrompre les exercices scolaires, et l'instituteur doit congédier sa classe. Dans cette commune, dit le journal de Valence qui rapporte ce fait, l'alcade ne sait ni lire ni écrire, et le pauvre instituteur, qui doit instruire la jeunesse dans des conditions si défavorables, n'a pas encore touché de traitement depuis sept mois qu'il est en fonctions.

La *Revista de Instruccion pública* d'Alicante dit, de son côté, en parlant de l'état des écoles dans la province d'Alicante : « Dans certaines villes, l'instruction est en honneur et là les écoles ne laissent rien à désirer; mais il en est d'autres où les écoles sont dans un état vraiment déplorable. Ainsi, l'école des filles de Redovan n'a pas d'autre mobilier que les petits escabeaux que les écolières apportent avec elles de la maison. Dans cette école il n'y a ni encre, ni encriers, ni papier, ni livres, rien! Lors de la dernière visite de l'inspecteur, l'institutrice dut aller chercher chez elle une petite table qu'elle apporta dans la classe, pour que l'inspecteur pût écrire ses notes. »

États-Unis. — Le surintendant des écoles de Boston, M. Eliot, a donné sa démission devant l'opposition faite

aux réformes, d'une valeur peut-être contestable, qu'il voulait introduire dans l'enseignement. Le *Journal of Education* se félicite de la retraite de M. Eliot, et espère que la direction des écoles de Boston sera remise entre les mains d'un homme qui reviendra aux saines traditions.

Hollande. — La nouvelle loi scolaire, qui avait reçu la sanction royale le 17 août 1878, est enfin entrée en vigueur le 1er novembre dernier.

— Les renseignements statistiques suivants ont été communiqués à la seconde Chambre à l'occasion de la discussion du budget:

Le nombre des écoles primaires publiques s'est augmenté de 26 durant les années 1877 et 1878; par contre, celui des écoles privées a diminué de 21, dont 14 écoles subventionnées.

Au 31 décembre 1878, le nombre des enfants fréquentant l'école primaire était de 531,110, dont 402,604 dans les écoles primaires publiques, 5448 dans les écoles privées subventionnées, et 123,058 dans les autres écoles privées. Le nombre des enfants qui fréquentent les écoles privées subventionnées va toujours en décroissant, et en 1878 il a diminué de 167; en revanche, le nombre des enfants qui fréquentent les écoles publiques s'est augmenté de 7346, et celui des enfants qui fréquentent les écoles privées non subventionnées s'est augmenté de 1078. Le nombre des élèves des écoles du soir va aussi en diminuant.

Au 31 décembre 1878, la proportion des élèves gratuits était de 56 0/0 dans les écoles publiques, de 10 0/0 dans les écoles privées subventionnées, et de 28 0/0 dans les autres écoles privées.

Le nombre des enfants de 6 à 12 ans qui n'ont pas fréquenté l'école primaire, s'est élevé en 1878 à 79,401.

— Le Comité central de l'Association générale ouvrière a adressé aux sections de cette Association une circulaire pour les engager à réclamer des conseils municipaux les deux mesures suivantes :

1° L'entière gratuité des écoles primaires publiques ou, à défaut, l'abolition de l'enquête sur l'état d'indigence réelle des parents qui demandent d'être admis au bénéfice de la gratuité.

2° La promulgation d'un règlement interdisant certaines

catégories du travail des enfants, comme le travail domestique et le travail agricole, qui ne sont pas visées par la loi spéciale sur le travail des enfants, mais que l'article 82 de la loi scolaire permet aux conseils municipaux d'interdire par un règlement.

Italie. — Les dernières séances du Congrès pédagogique de Rome ont été moins agitées que les premières. On y a discuté la question des écoles magistrales rurales, celle de l'enseignement de la géographie, celle de l'enseignement de l'agriculture et celle des écoles industrielles populaires.

L'opinion presque générale de la presse pédagogique italienne est que le Congrès de Rome n'a pas abouti à des résultats sérieux, et qu'il faut chercher la cause de cet insuccès dans la présence au Congrès d'un grand nombre de personnes qu'aucune étude préparatoire n'avait mises au courant des questions à discuter.

— L'Association générale des instituteurs primaires d'Italie a élaboré un projet de loi réglant la situation du corps enseignant primaire. Ce projet, que publie la *Luce* de Rome, sera présenté au Parlement. L'échelle des traitements y est fixée comme il suit :

	Catégories		
	1re	2e	3e
Degré supérieur	2000	1800	1600
Degré inférieur	1600	1400	1200

Les dépenses nécessitées par le payement des traitements du personnel enseignant seraient pour 3/6 à la charge des communes, pour 2/6 à la charge de l'État et pour 1/6 à celle des provinces.

— Les écoles primaires de Turin ont été fréquentées, durant l'année scolaire 1879-1880, par 7838 élèves pour les écoles de garçons et 7953 élèves pour les écoles de filles : total, 15,791 ; les dépenses ont été de fr. 827,715, ce qui donne une moyenne de 52 fr. 41 c. par élève. Pour l'année 1875-1876, le chiffre des élèves avait été 13,687, et celui des dépenses fr. 704,291.

La valeur des édifices scolaires appartenant à la municipalité, qui était estimée en 1876 à fr. 2,726,800, est estimée actuellement à fr. 3,352,000. Les bâtiments actuellement en construction représentent en outre une somme

de fr. 645,000, et pour les terminer il faudra dépenser encore fr. 2,815,000.

Le renouvellement des bancs dans les salles de classe, devenu nécessaire tant au point de vue hygénique qu'au point de vue pédagogique, occasionnera une dépense évaluée à fr. 170,000.

— Deux réformes importantes viennent d'être accomplies par M. De Sanctis, ministre de l'instruction publique, celle du règlement et du programme des écoles normales, et celle du programme des écoles techniques.

Dans un livre récemment publié, M. Félix Pécaut, inspecteur général de l'enseignement primaire, a tracé un tableau des plus intéressants de l'état de l'instruction publique en Italie (1). Observateur attentif et clairvoyant, témoin consciencieux, M. Pécaut est pour son lecteur un guide sûr ; et tout en lui apprenant à connaître les écoles italiennes, il l'entretient de considérations d'un caractère général, qui trouvent à chaque instant leur application chez nous.

Il faut lire les pages que M. Pécaut a consacrées aux écoles normales italiennes, pour bien se rendre compte de la portée de la réforme entreprise par M. De Sanctis. Aussi demandons-nous la permission de leur emprunter quelques citations.

« Les écoles normales, dit M. Pécaut, ont des externats, celles des filles comme celles des hommes ; on y trouve souvent annexé un pensionnat, destiné à recevoir un certain nombre de boursières et d'élèves payantes. Il y a des écoles normales du gouvernement, au nombre de 48, dont 22 pour les élèves-maîtres, 26 pour les élèves-maîtresses ; d'autres provinciales, mais assimilées aux premières quant à l'organisation et à la valeur légale de l'enseignement, au nombre de 13, à savoir 9 de filles et 4 d'hommes. Il y en a de privées, qui, au lieu de comprendre trois années de cours, n'en ont ordinairement que deux et portent alors le nom d'*écoles magistrales*, au nombre de 51, dont 19 pour instituteurs, 32 pour institutrices. En tout 112 établissements, entretenus ou subventionnés par l'Etat, avec plus de 6000 élèves, dont 4100 dans ceux de

(1) *Deux mois de mission en Italie*, par Félix Pécaut. Paris, Hachette et Cie, 1 vol. in-18, 1880.

l'Etat et des provinces, 1800 dans les écoles privées. L'Etat alloue environ 1000 bourses de 250 francs chacune, les provinces 600, réparties entre les élèves de l'un et de l'autre sexe.

» Les élèves-filles sont beaucoup plus nombreuses que les élèves-hommes; elles sont à peu près dans la proportion de 3 pour 1. Dans les grandes *écoles féminines* de Naples, Florence, Milan, j'ai trouvé plus de 200 élèves; à Naples, le cours de deuxième année est suivi par 120 jeunes filles. En revanche, l'école des jeunes maîtres à Naples n'a que 45 élèves répartis entre les trois années.

» Cette différence de nombre est importante à noter. Elle tient à ce que la carrière de l'enseignement primaire offre aux filles des avantages et des attraits qui ne paraissent pas suffisants aux jeunes hommes... Je ne dois pas oublier de dire que le service militaire est obligatoire pour les instituteurs comme pour les séminaristes... En outre, les écoles normales de filles comptent parmi leurs élèves assidues beaucoup de jeunes filles de la bourgeoisie qui n'ont pas l'intention d'enseigner. Elles suivent ces écoles à défaut d'autres écoles supérieures; elles y trouvent l'avantage de faire leur éducation, une éducation sérieuse, bien que restreinte, sans s'éloigner de leurs familles, et sans dépense aucune — car l'instruction normale, ouverte à tous, est gratuite pour tous. »

La plupart des aspirants-instituteurs qui se présentent à l'examen du brevet n'ont pas passé par l'école normale et leur préparation, en conséquence, a été jusqu'ici des plus insuffisantes au point de vue pédagogique. « Beaucoup d'entre les nombreux aspirants au diplôme sont des *fruits secs* du collège, du séminaire, de l'école technique, qui recourent à l'enseignement comme à un pis-aller, et qui n'ont garde d'aller s'asseoir deux ou trois ans sur les bancs d'une école normale. » Les dispositions du nouveau règlement ont en partie pour but, comme on le verra, de remédier à cet abus, et d'imposer l'obligation d'un stage de trois années aux instituteurs non sortis des écoles normales.

Mais l'enseignement lui-même des écoles normales n'a pas toujours offert jusqu'ici des garanties suffisantes de bonne préparation pédagogique.

« Ce que réclament avec le plus d'ardeur les bons esprits

c'est que les écoles normales deviennent plus sérieuses, plus éducatives, et pour cela moins abstraites, moins dogmatiques, et aussi, cela va sans dire, moins mnémoniques. Ils mettent à s'accuser eux-mêmes sur ce point et à dénoncer les défauts de leur instruction normale, comme de toute leur instruction élémentaire, une franchise et une vivacité qui les honorent et que nous ferions bien d'imiter... « Beau- » coup de professeurs, lisons-nous dans un rapport minis- » tériel, perdent un temps précieux à dicter leurs leçons et à » les faire apprendre mécaniquement par cœur. D'autres, au » contraire, se plaisent à discourir en belles phrases » sans s'apercevoir que l'attention de leurs élèves ne les » suit pas. D'autres prodiguent les principes généraux, » les définitions, les distinctions, où l'esprit se perd et » qui dégoûtent de la science comme d'une chose sans » rapport avec la vie. Avec cela peu d'exercices pour » obliger l'élève à réfléchir et à s'ouvrir une voie propre. » Il est très rare que l'on sache partir de faits simples, » vulgaires, qui excitent d'autant plus la curiosité et l'es- » prit d'observation qu'ils sont plus connus ; on aime mieux » imposer à l'intelligence une science toute faite, pédante, » dogmatique, comme au temps où il importait par-dessus » tout de former les hommes à ne point penser. »

C'est pour donner satisfaction à ces critiques, aussi bien fondées pour la France que pour l'Italie, qu'a été rédigé le nouveau programme, dans lequel on insiste sur la connaissance des choses substituée à la mémoire des mots, et sur une méthode d'enseignement qui sollicite l'élève à penser par lui-même.

Le niveau des examens d'admission à l'école normale a été élevé, ainsi que celui des examens du brevet de capacité. La distinction entre les matières obligatoires et les matières facultatives a été abolie. Au nombre des épreuves figure désormais une leçon pratique, et tout candidat qui n'aura pas obtenu dans cette épreuve le minimum des points (fixé à 6 sur 10) sera éliminé.

Les aspirants qui n'ont pas été préparés dans une école normale continueront à être admis à l'examen du brevet; mais, en cas de réussite, ils obtiendront simplement le titre d'*apprentis-instituteurs (maestri tirocinanti)*, et seront admis à faire leur apprentissage durant un an dans une école primaire publique désignée par le provéditeur royal.

Au bout de l'année, si l'apprentissage a donné des résultats satisfaisants, le conseil scolaire provincial délivrera à l'apprenti-instituteur un brevet provisoire valable pour deux ans; et c'est seulement après deux nouvelles années de stage que le candidat pourra obtenir un brevet définitif.

Quant au programme, outre les modifications qu'il apporte aux méthodes d'enseignement, il se distingue par une innovation importante : à l'enseignement de la religion, il substitue un enseignement purement civil des droits et des devoirs.

Les *écoles techniques* italiennes sont des établissements qui font suite à l'école primaire, et qui ont été destinés jusqu'ici à la préparation des élèves qui désirent entrer plus tard dans les *instituts techniques*, ces derniers correspondant à peu près aux classes supérieures des *Realschulen* allemandes. Le cours d'études des écoles techniques dure trois années. Depuis longtemps on avait constaté que le plus petit nombre seulement des élèves des écoles techniques entraient dans les instituts techniques; et on se plaignait que la majorité des élèves, forcés d'interrompre leurs études au bout de deux ou trois ans, n'emportassent de l'école technique qu'une instruction incomplète et sans profit réel pour eux.

Le nouveau programme des écoles techniques remédie dans la mesure du possible à cet inconvénient, au moyen d'une meilleure ordonnance des études ; et la création d'une quatrième année complémentaire destinée aux élèves à qui leur position ne permet pas d'entrer à l'institut technique, fournira à ceux-ci le moyen de recevoir, sans quitter l'école technique, un ensemble de notions scientifiques qui les préparera plus convenablement à leur future carrière.

En prenant l'initiative de la réforme des écoles techniques et des écoles normales, à laquelle son nom restera attaché, M. De Sanctis a bien mérité de la cause de l'instruction ublique en Italie.

AUX LECTEURS DE LA *REVUE PÉDAGOGIQUE*.

Le Directeur de la *Revue* a reçu depuis quelques mois un certain nombre de lettres dans lesquelles on lui exprimait le désir de trouver dans la *Revue Pédagogique* un *Courrier de l'Intérieur* qui pût mettre le lecteur au courant de tout ce qui se rapporte à l'enseignement primaire, aussi bien à Paris que dans les départements.

Il se fait un véritable plaisir d'accéder à des demandes si bien justifiées. A partir du 1er janvier 1881, il remplacera le feuilleton par des renseignements puisés aux meilleures sources et par des résumés succincts, mais substantiels, des décrets, arrêtés et circulaires ministérielles pris sur la matière.

La suppression du feuilleton ne diminue aucunement l'intérêt que présente la *Revue*, puisque le *Courrier* donnera l'extrait de tous les documents principaux et que le feuilleton, tel qu'il est, ne renferme d'ailleurs que des pièces officielles déjà vieilles lorsqu'elles paraissent, quelquefois difficiles à parcourir à cause de leur longueur, et par conséquent lues avec moins de profit que ne pourrait l'être une analyse critique, courte, mais substantielle et précise.

L'Éditeur-Gérant : Ch. Delagrave.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie,
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 22980-0.

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME VI

(Juillet à Décembre 1880).

TABLE DES PLANCHES

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET C[ie],
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 26006-0.

ACTES OFFICIELS

Commission des cartes, tableaux et musées scolaires pour la décoration des écoles.

Par arrêté du 27 mai 1880, et sur le rapport de M. le Directeur de l'enseignement primaire en date du 12 mai, M. le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts a institué une Commission chargée d'étudier les diverses questions relatives : 1° à la décoration des écoles au moyen des tableaux, peintures, cartes, dessins ; 2° à la constitution de petites collections artistiques destinées aux musée scolaires ; 3° au choix de séries de gravures destinées à être données en récompense aux enfants des écoles.

Cette Commission est composée ainsi qu'il suit : MM. le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, *président ;* le sous-secrétaire d'État aux beaux-arts, *vice-président ;* MM. de Baudot, Berger, Charles Bigot, Buisson, Charton, Gréard, Guillaume, Hauréau, Janssen, De Laborde, Paul Mantz, Henri Martin, Stanislas Meunier, Monod, Müntz, Pillet, Antonin Proust, de Ronchaud, Em. Trélat, *membres.*

Voici le rapport de M. Buisson au ministre :

Paris, le 12 mai 1880.

Monsieur le Ministre,

Votre administration a été saisie depuis quelque temps d'un certain nombre de propositions dont l'examen mérite une attention particulière.

D'une part, on vous demande si, au moment où des milliers d'écoles se construisent, il n'y aurait pas intérêt à faire examiner divers modes de décoration murale des locaux scolaires (peintures et cartes à fresque, dessins, tableaux d'enseignement historique et scientifique, etc.).

D'autre part, dans beaucoup de villes, chefs-lieux de département, d'arrondissement ou de canton, il s'organise, en ce moment, soit par souscription, soit par les libéralités des particuliers et des conseils municipaux, de petits musées scolaires ouverts au public ; et l'on peut se demander si, à côté des petites collections destinées à l'enseignement proprement dit, il n'y aurait pas lieu d'y envoyer de votre part, à titre d'encouragement, un choix d'objets pouvant servir à inaugurer une sorte de premier enseignement artistique tout à fait populaire et purement intuitif, par exemple, des albums contenant la reproduction des principaux chefs-d'œuvre de la peinture, de la sculpture, de l'architecture ou encore des séries de sujets choisis pour les projections photographiques.

Enfin, et là même où les deux propositions qui précèdent ne pourraient être suivies d'effet, ne conviendrait-il pas de réformer l'imagerie scolaire et enfantine et d'en tirer tous les services qu'elle peut rendre indirectement à l'instruction populaire?

Serait-il impossible de substituer aux grossières enluminures, aux images niaises, aux bons points, et aux accessits en papier gaufré, une ou plusieurs séries de récompenses consistant en bonnes gravures de grandeur différente, depuis celle qui servirait de récompense hebdomadaire ou mensuelle jusqu'à la grande feuille reproduisant, par exemple, un des chefs-d'œuvre de la chalcographie du Louvre, qui serait donnée en prix et qui, soigneusement conservée par la famille, introduirait dans les humbles demeures comme un reflet des musées? Notre histoire, en particulier, ne pourrait-elle pas être presque tout entière illustrée de la sorte? Cette diffusion par l'imagerie populaire des plus grands souvenirs de notre vie publique ne tentera-t-elle pas des artistes distingués? Les ressources inappréciables dont dispose l'administration des beaux-arts ne vous permettraient-elles pas de donner une impulsion puissante à cette forme nouvelle de l'instruction et de l'éducation nationale?

Quoi qu'il en soit, je suis sûr, Monsieur le Ministre, de répondre à vos intentions en vous proposant de ne pas laisser perdre plus longtemps dans l'isolement et dans l'indécision les forces et les bonnes volontés qui ne demandent qu'à être dirigées. Conformément à la marche que vous avez choisie jusqu'ici pour vos divers projets de réforme, j'ai l'honneur de vous demander de vouloir bien soumettre à une Commission spéciale l'étude des diverses questions qui se rapportent à ce qu'on pourrait appeler l'*enseignement par l'image* dans l'école ou dans la famille. Cette Commission, où devraient être représentées les compétences très diverses qu'exige cette étude, pourrait examiner les projets qui vous sont déjà ou qui vous seraient prochainement soumis par les auteurs et les éditeurs, provoquer de nouveaux efforts dans un sens bien déterminé, peut-être même vous demander de mettre au concours un certain nombre de travaux.

Si vous agréez cette proposition, je vous prierai de vouloir bien revêtir de votre signature le projet d'arrêté ci-joint et de désigner les membres qui composeraient la Commission.

Veuillez agréer, etc.

Le Directeur de l'enseignement primaire,
F. BUISSON.

Décret relatif au certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur primaire, de directeur ou directrice d'école normale.

Le Président de la République française,

Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Décrète :

Article premier. — Nul ne peut être nommé inspecteur de l'instruction primaire, directeur ou directrice d'école normale, s'il n'a été déclaré apte à ces fonctions après un examen spécial, dont le programme sera

déterminé par arrêté du Ministre de l'instruction publique, pris en Conseil supérieur.

Art. 2. — Ne peuvent être admis à cet examen que les candidats qui justifient : 1° de vingt-cinq ans d'âge ; 2° d'un stage soit de deux ans comme maître-adjoint dans une école normale, ou comme professeur dans un établissement d'enseignement secondaire public, soit de cinq ans comme instituteur public titulaire ou adjoint. Ce dernier délai de cinq ans sera réduit à trois ans pour les commis d'inspection en exercice depuis deux ans au moins ; 3° de l'un des titres ci-après désignés : diplôme de bachelier ès lettres ou ès sciences, brevet de capacité pour l'enseignement secondaire spécial, brevet complet de l'instruction primaire.

Art. 3. — Les aspirants et aspirantes à la direction d'une école normale devront, en outre, justifier du certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles normales, à moins qu'ils ne soient munis de deux diplômes de bachelier ou d'une des licences ès lettres ou ès sciences.

Art. 4. — Pendant les cinq années qui suivront la publication du présent décret, les maîtresses-adjointes comptant au moins cinq ans d'exercice comme titulaires pourront, par décision ministérielle rendue sur le rapport du Comité consultatif, être dispensées de produire le certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles normales.

Art. 5. — Les art. 38, 39 et 40 du décret du 29 juillet 1850 sont abrogés.

Art. 6. — Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 5 juin 1880.

JULES GRÉVY.

Décret instituant un certificat d'aptitude aux fonctions de l'enseignement scientifique ou littéraire dans les écoles normales.

Le Président de la République française,

Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Décrète :

Article premier. — Nul ne peut être nommé définitivement aux fonctions de l'enseignement dans les écoles normales primaires d'instituteurs ou d'institutrices, s'il n'a été déclaré apte à ces fonctions, soit dans l'ordre des lettres, soit dans l'ordre des sciences, après un examen spécial dont le programme sera déterminé par un arrêté ministériel pris en Conseil supérieur.

Art. 2. — Ne peuvent être admis à cet examen que les candidats qui justifient :

1° De vingt et un ans d'âge ; 2° d'un stage de deux ans au moins dans l'enseignement public ; 3° de l'un des titres suivants : diplôme de bachelier ès lettres ou ès sciences, brevet de capacité pour l'enseignement secondaire spécial, brevet complet de l'enseignement primaire.

Art. 3. — Les maîtres-adjoints et les maîtresses-adjointes pourvus du certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles normales primaires ont droit au titre de professeur d'école normale primaire ; mais ce titre

ne peut leur être conféré que s'ils sont âgés de vingt-cinq ans, et s'ils comptent trois années d'exercice dans l'enseignement primaire public.

Art. 4. — Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 5 juin 1880.

JULES GRÉVY,

Arrêté réglant les conditions de l'examen pour le certificat d'aptitude à l'inspection primaire ou à la direction des écoles normales.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
Vu le décret du 5 juin 1880;
Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Arrête :

Article premier. — Une Commission est nommée chaque année par le Ministre de l'instruction publique pour examiner l'aptitude des candidats aux fonctions d'inspecteur de l'instruction primaire, de directeur ou directrice d'école normale.

Art. 2. — Cette Commission est composée de cinq membres auxquels sont adjointes, avec voix délibérative, deux directrices d'école normale pour l'examen des aspirantes à la direction des écoles normales d'institutrices.

Art. 3. — Les candidats sont tenus de se faire inscrire, du 1er au 15 juillet, au secrétariat de l'inspection académique, d'indiquer les lieux où ils ont résidé et les fonctions qu'ils ont remplies depuis dix ans, et de faire les justifications exigées par l'article 2 du décret du 5 juin 1880.

Art. 4. — L'examen a lieu dans le courant du mois d'octobre. L'ouverture de la session est fixée par le ministre.

Art. 5. — L'examen se compose : d'épreuves écrites, lesquelles sont éliminatoires ; d'épreuves orales ; d'épreuves pratiques.

Art. 6. — Les épreuves écrites sont subies au chef-lieu du département, sous la présidence de l'inspecteur d'académie. Elles ont lieu en deux jours consécutifs, les mêmes pour toute la France.

Elle comprennent deux compositions : l'une sur un sujet de pédagogie, l'autre sur un sujet d'administration scolaire ; les deux sujets sont envoyés par l'administration centrale ; quatre heures sont accordées pour chaque rédaction.

Les compositions sont adressées, avec le procès-verbal de la séance, par l'inspecteur d'académie, au recteur, qui les transmet au ministre.

Art. 7. — La Commission prononce l'admission aux épreuves orales et pratiques. Ces épreuves ont lieu à Paris.

Art. 8. — Les épreuves orales consistent en interrogations.

L'examen porte sur les matières énumérées dans le programme détaillé annexé au présent arrêté ; il a une durée de quarante-cinq minutes environ pour chaque candidat.

Art. 9. — L'épreuve pratique consiste dans l'inspection d'une école ou d'une salle d'asile, inspection suivie immédiatement d'un compte rendu verbal.

Art. 10. — Après la clôture des examens, la Commission dresse la liste des candidats qu'elle juge dignes d'obtenir le certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur primaire, de directeur ou directrice d'école normale.

Cette liste est soumise à l'approbation du ministre, qui délivre les certificats.

Art. 11. — L'arrêté du 16 décembre 1850 est rapporté.

Fait à Paris, le 5 juin 1880.

JULES FERRY.

Arrêté réglant les conditions de l'examen pour le certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles normales.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu le décret du 5 juin 1880;

Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Arrête :

Article premier. — Deux Commissions sont nommées chaque année par le Ministre de l'instruction publique pour examiner l'aptitude des candidats aux fonctions de l'enseignement dans les écoles normales, l'une pour l'ordre des sciences, l'autre pour l'ordre des lettres.

Art. 2. — Chacune de ces deux commissions est composée de cinq membres, auxquelles sont adjointes, avec voix délibérative pour l'examen des aspirantes, deux dames examinatrices.

Art. 3. — Les candidats sont tenus de se faire inscrire, du 1er au 30 juin, au secrétariat de l'inspection académique, d'indiquer les lieux où ils ont résidé et les fonctions qu'ils ont remplies depuis dix ans, et de faire les justifications exigées par l'article 2 du décret du 5 juin 1880.

Art. 4. — L'examen a lieu du 1er juillet au 15 août, aux jours fixés par le ministre.

Art. 5. — L'examen se compose : d'épreuves écrites, lesquelles sont éliminatoires; d'épreuves orales; d'épreuves pratiques.

Art. 6. — Les épreuves écrites ont lieu au chef-lieu du département sous la présidence de l'inspecteur d'académie; elles comprennent :

Pour les lettres : 1° une composition sur un sujet de littérature, d'histoire ou de morale; 2° une composition sur une question de méthode ou d'éducation;

Pour les sciences : 1° une composition sur une question d'arithmétique et de géométrie, sur les sciences physiques et naturelles et sur l'agriculture; 2° une composition sur une question de méthode appliquée à l'enseignement des sciences. Les sujets sont tirés des programmes de l'enseignement dans les écoles normales.

Quatre heures sont accordées pour chaque composition : les deux compositions de chaque série se font en deux jours consécutifs, les mêmes pour toute la France.

Les textes de composition sont envoyés par l'administration centrale.

Les compositions sont adressées, avec le procès-verbal de la séance, par l'inspecteur d'académie, au recteur, qui les transmet au ministre.

Art. 7. — La Commission prononce l'admission aux épreuves orales et pratiques. Ces épreuves ont lieu à Paris.

Art. 8. — Les épreuves orales consistent dans la correction raisonnée, après une heure de préparation à huis clos, d'un devoir d'élève-maître. Ces épreuves auront une durée de quarante-cinq minutes environ pour chaque candidat.

Art. 9. — Les épreuves pratiques consisteront dans une leçon de même durée environ, que le candidat devra faire après trois heures de préparation, en présence de la Commission, à une division d'élèves-maîtres sur un sujet tiré au sort. Cette leçon sera accompagnée d'interrogations adressées aux élèves.

Art. 10. — Les candidats qui voudront faire constater, en outre, leur aptitude à l'enseignement du chant et de la musique et à celui des langues vivantes devront en faire la déclaration au moment de l'inscription. Ils auront à faire une classe spéciale sur ces matières d'enseignement. Il sera fait mention dans le certificat des matières facultatives pour lesquelles le candidat aura subi l'examen avec succès.

Art. 11. — Après la clôture des examens, la Commission dresse, par ordre de mérite, la liste des candidats qu'elle juge dignes d'obtenir le certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles normales.

Cette liste est soumise à l'approbation du ministre, qui délivre les certificats.

Fait à Paris, le 5 juin 1880.

JULES FERRY.

Programme annexé à l'arrêté du 5 juin 1880, relatif au certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales.

I. — PÉDAGOGIE

1° L'éducation (principes généraux) :

Éducation physique : Hygiène générale. — Jeux et exercices de l'enfant. — Gymnastique.

Education des sens : Petits exercices d'observation.

Education intellectuelle : Notions sur les facultés intellectuelles. — Leur développement aux divers âges. — Leur culture et leur application aux divers ordres de connaissances. — Rôle de la mémoire, du jugement, du raisonnement, de l'imagination. — La méthode ; ses différents procédés : analyse et synthèse ; induction et déduction.

Education morale : Volonté. — Liberté de l'homme étudiée dans l'enfant. — Conscience morale : responsabilité ; devoirs. — Rapports des devoirs et des droits. — Culture de la sensibilité dans l'enfant. — Modification des caractères et formation des habitudes. — Diversité naturelle des instincts et des caractères.

2° L'école (éducation et instruction en commun) :

Écoles : École maternelle (salle d'asile). — Écoles primaires, élémentaires et supérieures. — Cours complémentaires.

Organisation matérielle : Locaux et mobiliers; matériel d'enseignement. — Collections. — Bibliothèques.

Organisation pédagogique. — Classement des élèves; programmes; emploi du temps; journal de classe.

Formes de l'enseignement : Intuition; enseignement par l'aspect; exposition; interrogations; exercices oraux; devoirs écrits et correction; promenades scolaires.

Étude des procédés particuliers applicables à l'enseignement de chacune des parties du programme.

Examens. — Certificats d'études primaires. — Compositions et concours.

Discipline. — Récompenses; punitions; émulation; sentiment de la dignité chez l'enfant. — Action personnelle du maître et conditions de son autorité; ses rapports avec les élèves et les familles.

3° Histoire de la pédagogie :

Principaux pédagogues et leurs doctrines. — Analyse des ouvrages les plus importants.

II. — LÉGISLATION ET ADMINISTRATION

Lois, décrets, règlements, principales circulaires.

Écoles normales primaires. — Conditions d'établissement, recrutement; programme des études; enseignement; régime intérieur; gestion économique; budget; commission de surveillance.

Écoles primaires. — Différentes sortes d'écoles primaires; dispositions relatives à la création et à l'entretien des écoles communales; écoles mixtes quant au sexe et mixtes quant au culte; admission des enfants dans les écoles. Gratuité. Construction : aménagement et hygiène des locaux scolaires. Pensionnats annexés aux écoles publiques. Écoles primaires supérieures; bourses nationales. Comptabilité des écoles publiques; comptabilité communale et départementale se rapportant au service de l'instruction primaire; registres scolaires. Écoles libres tenant lieu d'écoles publiques; établissements d'instruction primaire libres.

Salles d'asile. — Leurs rapports avec la classe élémentaire; leur histoire; leur réglementation spéciale.

Annexes de l'école. — Bibliothèque populaire des écoles et autres bibliothèques populaires; cours d'adultes et d'apprentis; conférences et cours publics; musées scolaires; caisses des écoles; caisses d'épargne scolaires; atelier de travail manuel; gymnastique.

Personnel. — Instituteurs et institutrices titulaires et adjoints, publics et libres; nomination; situation légale; devoirs professionnels; engagement décennal; traitements; pensions de retraites.

Associations vouées à l'enseignement; personnes civiles; libéralités faites aux personnes civiles en vue de l'instruction primaire.

Autorités préposées à la surveillance et à la direction de l'enseignement primaire.

Inspecteurs; leurs attributions et leurs rapports avec les autorités, avec le personnel enseignant.

Bibliothèques pédagogiques.

Conférences pédagogiques.

Arrêté modifiant l'arrêté du 3 juillet 1866 pour les examens du brevet de capacité.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts;
Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Arrête :

Article premier. — Les sujets de composition qui doivent être traités par les candidats au brevet simple sont les mêmes pour toute la France.

Ils sont envoyés par le ministre aux recteurs, qui les font parvenir, sous pli cacheté, deux jours avant l'ouverture des sessions des Commissions d'examen, à chaque inspecteur d'académie de leur ressort.

Art. 2. — Le brevet simple est conféré aux candidats qui ont obtenu un minimum de vingt-cinq points, dont vingt au moins pour les quatre épreuves orales autres que l'instruction morale et religieuse.

Art. 3. — Toutes les notes données aux candidats, soit pour les épreuves écrites, soit pour les épreuves orales, doivent être arrêtées par la Commission d'examen tout entière.

Art. 4. — Les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses des écoles normales peuvent être autorisés, sur la proposition du directeur ou de la directrice de l'école, à se présenter aux examens du brevet simple avant la fin de leurs études.

Une dispense sera exceptionnellement accordée à ceux de ces candidats qui ne se trouveraient pas dans les conditions d'âge fixées par l'article 50 du décret du 29 juillet 1850.

Art. 5 — Sont abrogées les dispositions de l'arrêté du 3 juillet 1866, en ce qu'elles ont de contraire au présent arrêté.

Fait à Paris, le 5 juin 1880.

JULES FERRY.

Arrêté ouvrant une session extraordinaire d'examens pour le certificat d'aptitude à l'inspection et à la direction des écoles normales.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Arrête :

Une session extraordinaire d'examens pour le certificat d'aptitude à l'inspection de l'enseignement primaire et à la direction des écoles normales primaires sera ouverte le 15 juillet prochain.

Les épreuves écrites auront lieu au chef-lieu de chaque département les 15 et 16 juillet.

La date des épreuves orales et pratiques sera ultérieurement fixée.

Fait à Paris, le 11 juin 1880.

JULES FERRY.

Arrêté portant ouverture de la session ordinaire d'examens pour le certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles normales.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Arrête :

La session d'examens pour le certificat d'aptitude aux fonctions de l'enseignement dans les écoles normales primaires sera ouverte le 7 juillet prochain.

Les épreuves écrites auront lieu au chef-lieu de chaque département :

Pour les aspirantes aux fonctions de professeur dans les écoles normales d'instituteurs, les 7 et 8 juillet ;

Pour les aspirantes aux fonctions de professeur dans les écoles normales d'institutrices, les 9 et 10 juillet.

La date des épreuves orales et pratiques sera ultérieurement fixée.

Fait à Paris, le 5 juin 1880.

JULES FERRY.

Avis d'ouverture de la deuxième session des examens du brevet de capacité.

Par décision, en date du 20 mai 1880, le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts a fixé ainsi qu'il suit, pour toute la France, les dates d'ouverture de la seconde session d'examens pour le brevet de capacité, savoir :

ASPIRANTES

Brevet de 2e ordre, lundi 5 juillet. Brevet de 1er ordre, lundi 12 juillet.

ASPIRANTS

Brevet obligatoire, lundi 19 juillet. Brevet facultatif, lundi 26 juillet.

Arrêté relatif aux conférences pédagogiques des instituteurs et institutrices publics.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Arrête :

Article premier. — Des conférences pédagogiques d'instituteurs et d'institutrices publics sont organisées dans chaque canton par l'autorité académique. Deux ou plusieurs cantons pourront être réunis.

Le recteur, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, pourra décider que la même conférence sera commune aux instituteurs et aux institutrices.

La présidence appartient de droit à l'inspecteur d'académie, ou, à son défaut, à l'inspecteur primaire ; les membres de la conférence nomment chaque année un vice-président et un secrétaire choisis parmi eux.

Art. 2. — Il ne sera traité dans ces conférences que de matières de pédagogie théorique et pratique.

Art. 3. — A la dernière réunion de chaque année scolaire, la conférence propose les questions à traiter au cours de l'année suivante. La liste de ces questions est arrêtée et publiée dans le plus bref délai possible, par l'inspecteur d'académie.

Art. 4. — La présence aux conférences pédagogiques est obligatoire pour tous les instituteurs et institutrices publics titulaires; elle l'est aussi pour les instituteurs-adjoints, toutes les fois que leur présence n'est pas nécessaire à l'école. Des dispenses peuvent être accordées par l'inspecteur d'académie.

Art. 5. — Les instituteurs et institutrices libres peuvent, sur leur demande, être autorisés par l'inspecteur d'académie à assister aux conférences.

Art. 6. — Le nombre, la date et le lieu des réunions sont fixés par l'autorité académique.

Art. 7. — Une copie du procès-verbal de chaque séance est envoyée à l'inspecteur primaire.

Fait à Paris, le 5 juin 1880.

JULES FERRY.

Règlement scolaire modèle pour servir à la rédaction des règlements départementaux relatifs aux écoles primaires publiques.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Arrête :

Article premier. — Pour être admis dans une école, les enfants doivent avoir plus de six ans et moins de quatorze. En dehors de ces limites, ils ne pourront être admis sans une autorisation spéciale de l'inspecteur d'académie.

Dans les communes qui n'ont pas de salles d'asile, l'âge d'admission sera abaissé à cinq ans.

Art. 2. — Tout enfant qui demandera son admission dans une école devra présenter un bulletin de naissance.

L'instituteur s'assurera qu'il a été vacciné, ou qu'il a eu la petite vérole, et qu'il n'est pas atteint de maladies ou d'infirmités de nature à nuire à la santé des autres élèves.

Art. 3. — Le vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse.

Art. 4. — La garde de la classe est commise à l'instituteur : il ne permettra pas qu'on la fasse servir à aucun usage étranger à sa destination, sans une autorisation spéciale du préfet.

Art. 5. — Pendant la durée de la classe, l'instituteur ne pourra, sous aucun prétexte, être distrait de ses fonctions professionnelles, ni s'occuper d'un travail étranger à ses devoirs scolaires.

Art. 6. — Les enfants ne pourront, sous aucun prétexte, être détournés de leurs études pendant la durée des classes.

Art. 7. — L'entrée de l'école est formellement interdite à toute personne autre que celles qui sont préposées par la loi à la surveillance de l'enseignement.

Art. 8. — L'instituteur n'établira aucune distinction entre les élèves

payants et les élèves gratuits. Les uns et les autres seront réunis dans les mêmes locaux et participeront aux mêmes leçons.

Art. 9. — Les classes dureront trois heures le matin et trois heures le soir. Celle du matin commencera à huit heures, et celle de l'après-midi à une heure; elles seront coupées par une récréation d'un quart d'heure.

Suivant les besoins des localités, les heures d'entrée et de sortie pourront être modifiées par l'inspecteur d'académie, sur la demande des autorités locales et l'avis de l'inspecteur primaire.

Art. 10. — Les enfants se présenteront à l'école dans un état de propreté convenable.

La visite de propreté sera faite par l'instituteur au commencement de chaque classe.

Art. 11. — Quand l'instituteur prendra la direction d'une école, il devra, de concert avec le maire ou son délégué, faire le récolement du mobilier scolaire, des livres de la bibliothèque, des archives scolaires, et, s'il y a lieu, de son mobilier personnel et de celui de ses adjoints.

Le procès-verbal de cette opération, signé par les deux parties, constituera l'instituteur responsable des objets désignés à l'inventaire.

En cas de changement de résidence, l'instituteur provoquera, avant son départ, un nouveau récolement du mobilier.

Art. 12. — Un tableau portant le prix de tous les objets que l'instituteur sera autorisé à fournir aux élèves sera affiché dans l'école, après avoir été visé par l'inspecteur primaire.

Art. 13. — La classe sera blanchie ou lessivée tous les ans, et tenue dans un état constant de propreté et de salubrité. A cet effet, elle sera balayée et arrosée tous les jours; l'air y sera renouvelé, même en hiver; les fenêtres seront ouvertes pendant l'intervalle des classes.

Art. 14. — Le français sera seul en usage dans l'école.

Art. 15. — Toute représentation théâtrale est interdite dans les écoles publiques.

Art. 16. — Aucun livre ni brochure, aucun imprimé ni manuscrit étrangers à l'enseignement ne peuvent être introduits dans l'école, sans l'autorisation écrite de l'inspecteur d'académie.

Art. 17. — Toute pétition, quête, souscription ou loterie y sont égament interdites.

Art. 18. — Les seules punitions dont l'instituteur puisse faire usage sont:

Les mauvais points; la réprimande; la privation partielle de la récréation; la retenue après la classe, sous la surveillance de l'instituteur; l'exclusion temporaire.

Cette dernière peine ne pourra dépasser deux jours. Avis en sera donné immédiatement par l'instituteur aux parents de l'enfant, aux autorités locales et à l'inspecteur primaire.

Une exclusion de plus longue durée ne pourra être prononcée que par l'inspecteur d'académie.

Art. 19. — Il est absolument interdit d'infliger aucun châtiment corporel.

Art. 20. — Les classes vaqueront le jeudi et le dimanche de chaque semaine, et les jours de fêtes réservées.

Art. 21. — Les jours de congés extraordinaires sont :

Une semaine à l'occasion des fêtes de Pâques ; le premier jour de l'an ou le lendemain, si ce jour est un dimanche ou un jeudi ; le lundi de la Pentecôte ; le lendemain de la Toussaint, le matin seulement ; les jours de fêtes patronales ; les jours de fêtes nationales.

Art. 22. — L'époque et la durée des vacances seront fixées chaque année par le préfet, en conseil départemental.

Art. 23. — L'instituteur ne pourra ni intervertir les jours de classe, ni s'absenter, sans y avoir été autorisé par l'inspecteur primaire, et sans avoir donné avis de cette autorisation aux autorités locales.

Si l'absence doit durer plus de trois jours, l'autorisation de l'inspecteur d'académie est nécessaire.

Un congé de plus de huit jours ne peut être donné que par le préfet. Dans les circonstances graves et imprévues, l'instituteur pourra s'absenter sans autre condition que de donner immédiatement avis de son absence aux autorités locales et à l'inspecteur primaire.

Art. 24. — Tout ce qui se rapporte à l'organisation pédagoqique (emploi du temps, programme d'études, classement des élèves, etc.), sera réglé par le conseil départemental, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, et soumis à l'approbation du recteur.

Art. 25. — Les dispositions de ce règlement sont applicables aux écoles de filles.

Art. 26. — Le règlement-modèle en date du 17 août 1851 est et demeure abrogé.

Art. 27. — Les autorités préposées par la loi à la surveillance de l'instruction primaire sont chargées de l'exécution du présent règlement.

Fait à Paris, le 7 juin 1880.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Circulaire relative aux allocations sur fonds départementaux à soumettre aux retenues réglementaires.

Paris, le 1er juin 1880.

Monsieur le Recteur,

Dans un grand nombre de départements il est attribué aux inspecteurs d'académie et aux inspecteurs primaires, sur fonds départementaux, des allocations qui sont ou ne sont pas passibles de retenue, selon qu'elles figurent au budget sous telle ou telle rubrique.

Ces sommes doivent être assujetties à la contribution pour le fonds de retraite, conformément aux prescriptions de l'article 3 de la loi du 9 juin 1853, lorsqu'elles sont allouées à titre de supplément de traitement ; elles en sont affranchies, au contraire, aux termes de l'article 21 du décret du 9 novembre 1853, si elles sont destinées à couvrir des frais de tournée, de bureau, de régie, de table, de loyer, etc.

La Cour des comptes a remarqué que ces principes n'étaient pas toujours appliqués.

Tantôt, en effet, l'allocation départementale votée *pour augmenter les ressources du fonctionnaire* n'est pas frappée de la retenue, tantôt elle subit ce prélèvement quoiqu'elle soit affectée à des frais de bureau. Lorsqu'elle est désignée au budget sous la formule générale *allocation départementale*, bien qu'elle renferme des sommes ayant des destinations diverses, elle est dans certains cas entièrement frappée, dans d'autres entièrement dégagée de retenue. La Cour exprime le désir de voir disparaître ces irrégularités, et elle me prie de prescrire des mesures en conséquence.

Je vous serai donc obligé, Monsieur le Recteur, d'examiner, dès à présent, si les règles que je viens de rappeler sont bien appliquées aux allocations touchées, sur fonds départementaux, par les inspecteurs de votre ressort. S'il en est parmi eux qui jouissent d'une allocation rentrant dans la première catégorie (supplément de traitement) et sur laquelle les retenues légales n'ont pas été opérées, vous voudrez bien leur enjoindre d'avoir à régulariser, sur ce point, leur situation, en effectuant désormais les versements dont il s'agit sur ladite allocation. Il conviendra même de faire remonter ces versements au 1er janvier de la présente année.

En outre, pour assurer le service, vous joindriez, chaque trimestre, aux envois que vous m'adressez en exécution de la circulaire du 24 décembre 1853, un état des retenues afférentes à ces allocations, dressé suivant la forme ordinaire.

Jusqu'à présent, les états de cette nature ne me sont parvenus que très inexactement, et ce sont des documents que j'ai besoin d'avoir dans mes bureaux en vue de l'établissement du traitement moyen; aussi, je vous demanderai de vouloir bien, en m'accusant réception de la présente circulaire, me transmettre, pour chacune des dix dernières années écoulées, un état récapitulatif indiquant : 1° les noms des inspecteurs qui ont touché pendant cette période des allocations départementales sur lesquelles la retenue a été régulièrement exercée; 2° le montant de ces allocations; 3° les retenues subies.

Quant aux états à produire pour l'avenir, vous aurez soin qu'à la colonne d'observations on mentionne le chapitre et l'article du budget départemental portant allocation, ainsi que le texte même de cet article.

J'appellerai, en terminant, votre attention sur l'intérêt qu'il y a à ce que le caractère des diverses allocations votées tous les ans par chaque conseil général, au profit de l'inspection, soit parfaitement distinct et clairement défini, et vous estimerez, comme moi, qu'il importe que vous vous entendiez à cet égard, à l'époque de la discussion du budget, avec MM. les Préfets des départements compris dans votre ressort académique.

Recevez, etc.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Conseil supérieur de l'instruction publique.

17 juin 1880. — La session du Conseil supérieur a été close par une allocution de M. le Ministre, qui a résumé les travaux du Conseil en en montrant l'importance, et remercié cette assemblée des services qu'elle avait rendus à l'Université et au pays.

Voici le discours prononcé par M. le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts :

« Messieurs,

» En déclarant close la première session du Conseil supérieur de l'instruction publique, je vous prie de me permettre de vous adresser mes félicitations les plus chaleureuses et l'hommage de ma cordiale et profonde gratitude.

» Au début de nos travaux, j'avais cru pouvoir annoncer que cette session serait mémorable. Cette appréciation, vous l'avez justifiée dans le cours de ces longues et laborieuses séances, qui n'ont pas duré moins de dix-huit jours, par le nombre et l'importance de vos travaux, par la gravité, la maturité de vos délibérations, le puissant intérêt qui s'y est attaché, par la fermeté et l'indépendance de votre contrôle, et enfin par ce grand accord libéral qui s'est établi parmi vous, et qui vous a permis de poser les bases de la réforme scolaire, le plus grand événement qui se soit produit, dans le monde des études, depuis soixante-dix ans.

» Ce que vous venez d'accomplir est chose grande et féconde : rien assurément d'aussi considérable, rien d'aussi décisif ne s'était fait dans l'Université depuis sa fondation.

» Ce n'est pas, quoi qu'on puisse dire, une révolution que vous avez faite, c'est une réforme, une de ces réformes sérieuses, profondes, durables, qui permettent de faire l'économie d'une révolution.

» Vous n'avez pas sacrifié les études classiques ; non, Messieurs : vous les avez sauvées par une heureuse transaction, qui donne aux revendications de l'opinion publique et des esprits éminents qui l'avaient avant nous pressentie et préparée, la légitime satisfaction qui ne pouvait leur être refusée plus longtemps.

» L'approbation que vous avez donnée, presque toujours, aux vues que nous vous avions proposées, le libre examen auquel vous les avez soumises, l'unanimité qui s'est manifestée sur le plus grand nombre de vos résolutions, la majorité considérable qui s'est faite sur toutes les autres, impriment aux résultats de cette session une autorité incomparable ; elles donnent aussi à l'administration toute la force qu'il faut pour mener à bonne fin ces grandes et nécessaires réformes dont vous êtes dès à présent, Messieurs, les véritables auteurs.

» Quant à moi, je vous promets de les poursuivre avec une conviction que vos discussions si libres, si approfondies ont singulièrement fortifiée et avec toute l'énergie dont je puis être capable. Et, les réformes faites, l'opinion tout entière, l'opinion des contemporains, comme celle de nos successeurs, répéteront, Messieurs, ce que je proclame très haut

ici : Le Conseil supérieur de 1880 a bien mérité de l'Université, des familles et du pays. » (Applaudissements prolongés.)

Arrêté relatif aux livres classiques en usage dans les écoles primaires publiques.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Arrête :

Article premier. — Il est dressé, chaque année et dans chaque département, une liste des livres reconnus propres à être mis en usage dans les écoles primaires publiques élémentaires et supérieures.

Art. 2. — A cet effet, les instituteurs et institutrices titulaires de chaque canton, réunis en conférence spéciale, établissent, au plus tard dans la première quinzaine du mois de juillet, une liste des livres qu'ils jugent propres à être mis en usage dans les écoles primaires publiques.

Art. 3. — Toutes les listes ainsi dressées sont transmises à l'inspecteur d'académie. Une Commission siégeant au chef-lieu du département, et composée des inspecteurs primaires, du directeur et de la directrice des écoles normales et des maîtres-adjoints de ces établissements, réunis sous la présidence de l'inspecteur d'académie, revise les listes cantonales et arrête le catalogue pour le département.

Art. 4. — Sont rapportés, en ce qu'ils ont de contraire au présent règlement, les arrêtés du 22 juillet 1873 et du 3 juillet 1875.

Fait à Paris, le 16 juin 1880.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Arrêté relatif aux examens pour le certificat d'études primaires.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu les circulaires ministérielles en date des 20 août et 22 décembre 1866 ;

Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Arrête :

Article premier. — Des Commissions cantonales sont nommées par les recteurs, sur la proposition des inspecteurs d'académie, pour juger l'aptitude des aspirants et des aspirantes au certificat d'études primaires élémentaires. Ces Commissions se réunissent chaque année, sur la convocation de l'inspecteur d'académie, soit au chef-lieu de canton, soit dans une commune centrale désignée à cet effet. L'inspecteur primaire du ressort fait nécessairement partie de ces Commissions. Chaque Commission nomme son président, son vice-président et son secrétaire.

Art. 2. — A l'époque et dans les délais prescrits par l'inspecteur d'académie, chaque instituteur dresse, pour son école, l'état des candidats au certificat d'études.

Cet état porte : les noms et prénoms ; la date et le lieu de naissance ;

la demeure de la famille ; la signature de chaque candidat, l'état, visé et certifié par le maire, et transmis, en temps opportun, à l'inspecteur primaire. — Aucun candidat ne peut être inscrit, s'il n'a au moins 12 ans au 1er octobre de l'année de l'examen.

Art. 3. — Les épreuves de l'examen sont de deux sortes : les épreuves écrites et les épreuves orales.

Les épreuves écrites ont lieu à huis clos, sous la surveillance des membres de la Commission ; elles comprennent :

1° Une dictée d'orthographe de vingt-cinq lignes au plus ; le point final de chaque phrase est indiqué ;

La dictée peut servir d'épreuve d'écriture ;

2° Deux questions d'arithmétique portant sur les applications du calcul et du système métrique, avec solution raisonnée ;

3° Une rédaction d'un genre simple (récit, lettres, etc.).

Les jeunes filles exécuteront, en outre, un travail de couture usuelle, sous la surveillance d'une dame désignée à cet effet.

Les textes et les sujets de compositions, choisis par l'inspecteur d'académie, sont remis, à l'ouverture des épreuves, sous pli cacheté, au président de la Commission.

Les compositions portent en tête et sous pli fermé les noms et prénoms des candidats, avec l'indication de l'école à laquelle ils appartiennent ; ce pli n'est ouvert qu'après l'achèvement de la correction des copies et l'inscription des notes données pour chacune d'elles.

Art. 4. — Le temps accordé pour chaque épreuve et le chiffre servant à en apprécier le mérite sont déterminés ainsi qu'il suit :

NATURE DES ÉPREUVES	TEMPS donné POUR LES ÉPREUVES	CHIFFRE maximum D'APPLICATION
Orthographe	»	10
Ecriture.	»	10
Calcul.	Une heure	10
Rédaction.	Idem	10
Couture.	Idem	10

Nota. — Le texte est lu préalablement à haute voix, dicté, puis relu, et cinq minutes sont accordées aux candidats pour se corriger.

Tout élève ayant fait plus de cinq fautes d'orthographe dans la dictée est éliminé.

La dictée d'orthographe est corrigée d'après les règles suivantes :

Chaque demi-faute fait diminuer le maximum d'un point ;

Une faute d'orthographe usuelle compte une faute ;

Une faute d'orthographe grammaticale une faute ;

L'accent changeant la nature du mot, une demi-faute ;

Les autres fautes d'accent, les fautes de cédille, de trait d'union, de tréma, de majuscule, de ponctuation, appréciées par le jury, sont évaluées, dans leur ensemble, une faute ou une demi-faute.

La nullité d'une épreuve entraîne l'élimination.

Les compositions sont corrigées, séance tenante, par les membres de la Commission.

L'indication de la note est portée en tête de chaque copie et sur un tableau dressé à cet effet.

Ne sont admis aux épreuves orales que les candidats qui ont obtenu, pour la première série d'épreuves, au moins la moyenne de 20 points (garçons) ou de 25 points (filles).

Art. 5. — Les épreuves orales ont lieu en présence des maîtres et des maîtresses. Elles comprennent : la lecture expliquée ; l'analyse d'une phrase de la lecture ou d'une phrase écrite au tableau noir ; les éléments de l'histoire et de la géographie de la France ; des questions d'application pratique sur le calcul et sur le système métrique.

Les épreuves orales sont appréciées de la même manière que les épreuves écrites, c'est-à-dire au moyen d'un chiffre variant de 0 à 10.

La durée de l'ensemble des épreuves, pour chaque candidat, ne doit pas excéder vingt-cinq minutes.

Art. 6. — Les points obtenus pour les épreuves orales sont ajoutés aux points obtenus pour les épreuves écrites.

Nul n'est définitivement déclaré apte à recevoir le certificat d'études, s'il n'a obtenu la moitié au moins du total maximum des points accordés pour les deux catégories d'épreuves, soit 40 points pour les garçons, 45 points pour les filles.

Art. 7. — Outre les matières énoncées aux articles 3 et 5 du présent règlement, l'examen peut comprendre : un exercice de dessin linéaire et des interrogations sur l'agriculture.

Il sera fait mention sur le certificat des matières complémentaires pour lesquelles le candidat aura obtenu la note 5.

Art. 8. — Le procès-verbal de l'examen est transmis à l'inspecteur d'académie, qui, après avoir vérifié la régularité des opérations, délivre, s'il y a lieu, le certificat d'études.

Art. 9. — Le surplus des dispositions à prendre pour assurer la marche des examens et les opérations des Commissions sera réglé par les autorités départementales.

Dans le mois qui suit la clôture des sessions, l'inspecteur d'académie adresse au recteur un compte rendu statistique des résultats obtenus dans son département. Le recteur adresse au ministre un compte rendu analogue pour tous les départements de son ressort.

Fait à Paris, le 16 juin 1880.

JULES FERRY.

Arrêté portant ouverture de la session ordinaire d'examens pour le certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles normales.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu le décret en date du 5 juin 1880 ;

Vu l'arrêté en date du même jour ;

Arrête :

La session d'examens pour le certificat d'aptitude aux fonctions de l'enseignement dans les écoles normales primaires sera ouverte le 7 juillet prochain.

Les épreuves écrites auront lieu au chef-lieu de chaque département :

Pour les aspirants aux fonctions de professeur dans les écoles normales d'instituteurs, les 7 et 8 juillet ;

Pour les aspirantes aux fonctions de professeur dans les écoles normales d'institutrices, les 9 et 10 juillet.

La date des épreuves orales et pratiques sera ultérieurement fixée.

Fait à Paris, le 5 juin 1880.

JULES FERRY.

---

*Projet de loi tendant à rendre l'*enseignement primaire obligatoire, *présenté, au nom de M. Jules Grévy, président de la République française, par M. Jules Ferry, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts* (1).

EXPOSÉ DES MOTIFS

Messieurs,

Le principe de l'enseignement primaire obligatoire a cessé d'être parmi nous un sujet de contestation sérieuse. Aucune idée n'a plus sûrement, plus fortement, peut-on dire, pris possession de l'esprit public. Réclamée, dans les dernières années du second empire, par l'opinion libérale tout entière, inscrite dès cette époque au premier rang des revendications du parti démocratique, l'obligation de l'enseignement primaire apparut à la France, au moment de nos désastres, comme un gage de salut, comme un des éléments fondamentaux de relèvement de la patrie. En proposant à l'Assemblée nationale, en 1872, une loi spéciale sur la matière, le gouvernement de M. Thiers était véritablement l'organe de l'opinion du pays. Mais le projet de M. Jules Simon, peu goûté de la majorité qui balança si longtemps les destinées de la République, noyé dans le projet de loi organique qui s'élaborait sous la haute direction de l'évêque d'Orléans, ne vint jamais en discussion. La première législature qui suivit l'établissement de la République définitive vit éclore un grand nombre de propositions, émanées de l'initiative parlementaire, contenant toutes le principe de l'enseignement primaire obligatoire. Ces propositions furent généralement reproduites par leurs auteurs dans la session de 1877-1878. Mais ce n'est qu'à la fin du mois de janvier 1879 que le gouvernement reprit l'idée d'un projet de loi spécial sur l'obligation. Le projet de l'honorable M. Bardoux, déposé il y a juste un an, le 21 janvier 1879, fut renvoyé à la Commission de 22 membres, précédemment instituée pour étudier la proposition de loi de M. Barodet.

L'obligation forme un des titres du projet de loi organique en 109 articles que cette Commission a déposé sur le bureau de la Chambre

---

(1) Chambre des députés, deuxième législature. Session de 1880.

et qui vient de vous être distribué. Faut-il laisser ce titre à sa place, le discuter dans l'ordre qui lui est attribué, avec la loi tout entière? N'est-il pas, au contraire, opportun de l'en détacher, pour le soustraire aux lenteurs inévitables de la procédure parlementaire? C'est à cette dernière opinion que nous nous rangeons, et telle est la raison d'être du projet de loi que nous avons l'honneur de vous soumettre.

Nous vous prions de considérer qu'il n'y a aucun inconvénient à voter, en quelque sorte, par chapitre, le Code de l'enseignement primaire; que le chapitre de l'obligation, pas plus que celui de la gratuité, ne constitue une partie indivisible de la loi organique, qu'il forme à lui seul une matière distincte; tandis qu'en l'associant aux vicissitudes que peuvent rencontrer les autres parties de l'ensemble dans leur passage à travers les deux Chambres, on risque de différer trop longtemps encore la réalisation d'une réforme attendue, urgente et populaire. On peut dire de l'obligation, comme de la gratuité, qu'intéressant de la façon la plus directe et la plus efficace la propagation de l'enseignement élémentaire, appelées à concourir énergiquement, dès le jour même où elles auraient passé dans la loi, à la formation du capital intellectuel de la nation, tout le retard qu'elles subissent est une perte sèche pour l'avenir, et que nous n'avons pas le droit de les faire attendre.

La question qui vous est soumise par le projet de loi est donc avant tout une question de méthode; elle se pose sur le terrain des faits, de l'expérience acquise, sur la considération du temps écoulé et de la carrière qu'il nous reste à parcourir jusqu'à la fin de la présente législature, carrière visiblement surchargée. Ce projet est une précaution contre les longueurs et les incertitudes du travail parlementaire, et vous adopterez l'ordre de travail qu'il vous suggère, si vous êtes convaincus, comme nous, qu'il vaut mieux aboutir partiellement et successivement, en donnant le pas aux questions les plus pressantes, à celles sur lesquelles l'accord est le plus facile à obtenir, que de les aborder toutes ensemble, au risque de tout laisser à la moitié du chemin.

Quant au fond de la question, tout a été dit, agité, refuté. Nous craindrions de commettre un anachronisme en nous arrêtant à cette heure aux sophismes surannés qu'on opposait autrefois au principe de l'obligation. Ces objections ont été jugées par ceux-là même dont elles avaient le plus longtemps abrité la résistance. C'est M. Guizot, l'homme de nos jours qui avait combattu avec le plus de persévérance et d'autorité le principe de l'obligation — celui qui l'avait exclu de la grande loi de 1833, — celui qui l'avait attaqué pendant quarante années, c'est M. Guizot qui disait, en 1872 :

« Il peut arriver que l'état social et l'état des esprits rendent l'obligation légale en fait d'instruction primaire, légitime, salutaire et nécessaire. C'est là que nous en sommes aujourd'hui. La France et son gouvernement ont raison d'accueillir ce principe en y attachant des garanties efficaces pour le maintien de l'autorité paternelle et de la liberté des consciences et des familles. »

Ces « garanties » que demandait l'illustre écrivain sont tellement dans la pensée de tous, elles sont tellement inhérentes à l'idée même de l'instruction obligatoire qu'elles se retrouvent identiquement, en quelque sorte, dans tous les projets présentés aux Chambres depuis dix ans. Sur d'autres points, ces projets diffèrent profondément : en celui-là, ils se confondent. Est-il besoin de rappeler que l'*instruction obligatoire* n'a rien qui ressemble à l'*école obligatoire ?* que si le but est fixé, les moyens sont libres ? que la seule obligation imposée à l'enfance est d'acquérir le minimum de connaissances que la première loi de 1791 appelait si bien *les parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes ?* et qu'enfin l'on n'empiète ni sur la liberté du père de famille, ni sur celle de l'enfant, en déniant à celui-ci le droit à l'ignorance, en refusant à celui-là la liberté illimitée de l'exploitation ?

Faut-il attacher plus d'importance à une objection d'un autre ordre, tirée de la considération des résultats obtenus sans le secours de l'obligation ? Nous ne le pensons pas.

Sans doute, de grands progrès se sont accomplis sous la pression croissante de l'opinion publique. La statistique comparée de l'enseignement primaire en France, depuis un demi-siècle, que nous venons de soumettre aux pouvoirs publics, fait honneur à l'esprit de suite et à la persévérance de notre pays. Mais aucun document ne démontre plus clairement, si l'on veut y regarder de près, la nécessité d'une intervention plus énergique de la loi. Les dernières statistiques dressées à des points de vue différents, et indépendants les uns des autres, par les ministères de l'instruction publique, de l'intérieur et de la guerre établissent que, malgré tous les progrès et tous les efforts, il reste encore annuellement environ dix pour cent des nouvelles générations qui ne reçoivent pas d'instruction ou qui ne reçoivent qu'une instruction insignifiante. Une si grande part laissée à l'ignorance ne saurait être le dernier mot d'un pays civilisé ; aucune des nations qui nous entourent ne s'y est résignée, et c'est pour réduire par un suprême effort cette couche profondément réfractaire que presque tous les peuples aujourd'hui, même ceux qui répugnent le plus aux interventions gouvernementales, ont inscrit dans leurs lois, et même dans leur constitution, l'instruction obligatoire.

D'autre part, les témoins les mieux informés, les juges les plus compétents, ceux qui voient de près la population adulte et enfantine, attestent hautement qu'à leurs yeux l'obligation n'est pas seulement une déclaration de principes, mais qu'elle est une arme nécessaire pour vaincre, dans des cas trop nombreux, l'apathie, la coupable indifférence, quelquefois les calculs de la cupidité. Les Conseils généraux de plus de soixante départements ont, depuis 1870, émis des vœux réitérés en faveur de l'instruction obligatoire. Et quant au personnel de l'enseignement et de l'inspection primaire, on n'a pas oublié avec quelle énergie patriotique, dans la grande enquête de 1864, en dépit des formules de l'optimisme officiel, ces fonctionnaires, à la presque unanimité, réclamaient une loi protectrice des droits de l'enfance.

Les dispositions que le gouvernement vous soumet se rapprochent,

en beaucoup de points, soit du projet de M. Bardoux, soit du texte adopté par la Commission de l'enseignement primaire. Les divergences ne portent que sur des questions secondaires.

Article premier. — Les limites d'âges fixés par l'article premier sont celles qu'ont admises presque tous les projets présentés depuis 1848. Elles coïncident avec l'âge scolaire déterminé en France par des règlements déjà anciens et qui ne semblent pas donner lieu à discussion.

Nous n'avons pas besoin de faire remarquer que le texte du projet n'impose d'autre obligation que celle d'instruire les enfants, laissant aux parents, comme le disait le projet de M. Bardoux, le soin de donner ou de faire donner, soit dans la famille, soit dans une école publique ou libre, l'instruction à leurs enfants sous la forme et suivant le mode qui leur conviendraient.

Art. 2 et 10. — Pour faire entrer l'obligation dans les mœurs et dans la pratique, nous comptons sur deux institutions sans l'action desquelles la loi serait lettre morte : l'une, toute nouvelle, la *Commission scolaire;* l'autre, déjà ancienne dans bon nombre de communes, mais qui de facultative deviendra obligatoire, la *Caisse des écoles*. Elles aideront à lutter efficacement contre les deux grandes causes du mal : la négligence et la misère.

En général, dans les divers projets de loi rédigés sur cette matière, et même dans certaines législation étrangères, on semble s'être plus préoccupé du mauvais vouloir et de l'obstination de certaines familles que des difficultés réelles qui résultent pour beaucoup d'autres de leur situation de fortune; ces difficultés, nulle pénalité ne les fera disparaître.

Nous sommes, au contraire, disposés à croire que les cas de résistance aveugle, opiniâtre et systématique deviendront bientôt assez rares dans notre pays; mais la loi s'exécutera d'autant plus aisément que les familles seront témoins des efforts faits par les communes et par l'Etat pour faciliter aux plus pauvres l'accomplissement du devoir scolaire. C'est l'œuvre féconde entre toutes des écoles qui, par des secours de toute nature, contribuera le plus, pensons-nous, à assurer dans la pratique l'assidue fréquentation.

En vous demandant d'en rendre partout l'établissement obligatoire, nous ne vous proposons que de généraliser une institution dont les bienfaits ne sont pas contestés. Depuis plusieurs années, le Parlement inscrit au budget un crédit spécial pour cet objet : l'article 20 du projet de loi propose de garantir aux communes les plus pauvres une part de subvention proportionnelle à leurs efforts.

La distribution des secours dont la caisse disposera se fera par les soins de la Commission scolaire. Il nous a semblé que la réunion de ces deux sortes d'attributions rendrait plus facile à la Commission scolaire l'acceptation et l'exécution sérieuse de son mandat.

Si, d'une part, c'est un tribunal qui exhorte, réprimande, et au besoin défère à une justice plus rigoureuse, les parents récalcitrants, c'est, en même temps, un comité de patronage et d'assistance qui, informé des besoins et des détresses, a qualité pour y porter remède autant que le permettent les ressources de la caisse.

Art. 3 et 9. — Les mesures à prendre pour assurer l'exécution da la loi diffèrent suivant que l'enfant est inscrit dans une école ou reste dans la famille.

Tout père ou tuteur est tenu de faire connaître lequel de ces deux modes d'éducation il adopte pour ses enfants (art. 3).

S'il déclare opter pour l'éducation à domicile, la loi lui laisse toute la responsabilité de la marche et du succès de cette éducation; elle ne lui demande que de pouvoir au besoin prouver par un examen sommaire (dont les époques et les conditions seront déterminées par un règlement ministériel) que l'enfant reçoit réellement l'instruction élémentaire dans sa famille (art. 9).

Art. 4 et 5. — Pour les enfants inscrits dans les écoles, l'instituteur doit fournir les moyens de vérifier si l'inscription est suivie d'effet, si la fréquentation est réelle et suffisante : de là l'obligation expresse de la tenue d'un registre d'appel (art. 4 et 5), déjà imposé aujourd'hui aux écoles publiques, et qui désormais devra se trouver dans toutes les écoles sans distinction.

Art. 6, 7 et 8. — La non-fréquentation ou la fréquentation irrégulière une fois constatée donne lieu, d'abord à une enquête de la part de la Commission scolaire, puis à des remontrances qui, faites une première fois en particulier, peuvent prendre le caractère d'une réprimande publique par l'affichage du nom des délinquants; puis enfin, en cas de récidive, à des poursuites devant le juge de paix et à une condamnation aux peines dont est passible la simple contravention.

La définition donnée par la loi des cas d'excuse légitime, la latitude laissée à la Commission scolaire pour l'appréciation des motifs d'absence, la faculté qu'a en outre cette Commission d'accorder des dispenses exceptionnelles dans les conditions et sous les réserves indiquées par les articles 7 et 8, nous semblent constituer un ensemble de mesures prudentes qui devront prévenir dans l'application, aussi bien l'excès dans la sévérité que l'arbitraire dans l'indulgence.

PROJET DE LOI

Le Président de la République française,

Décrète :

Le projet de loi dont la teneur suit sera présenté à la Chambre des députés par le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, qui est chargé d'en exposer les motifs et d'en soutenir la discussion :

Article premier. — L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes, de 6 ans révolus à 13 ans révolus.

Elle est donnée dans les écoles publiques, dans les écoles libres ou dans les familles.

Art. 2. — Une Commission scolaire est instituée dans chaque commune pour surveiller et encourager la fréquentation des écoles.

Cette Commission se compose du maire, président; du délégué cantonal, à qui appartient la visite de l'école; de l'instituteur communal et de trois pères de famille désignés par le Conseil municipal et qui pour-

ront être pris en dehors du Conseil. L'inspecteur primaire fait partie de droit de toutes les Commissions scolaires instituées dans son ressort.

Art. 3. — Chaque année, le maire, d'accord avec la Commission scolaire, dresse la liste des enfants âgés de 6 à 13 ans, et invite les pères, tuteurs ou patrons à lui faire savoir s'ils entendent donner à l'enfant dont ils ont la garde, l'instruction dans la famille ou dans une école publique ou libre.

Huit jours avant la rentrée des classes, le maire remet aux directeurs et directrices des écoles publiques et libres la liste des élèves qui, d'après la déclaration des parents, doivent suivre ces écoles.

Art. 4. — Tout instituteur ou institutrice public ou libre doit tenir à jour un registre d'appel qui constate, pour chaque classe, la présence ou l'absence des élèves inscrits comme devant suivre l'école.

Un extrait de cette liste est déposé chaque mois à la mairie. Pour tout élève ayant manqué plus de quatre classes dans le mois, l'instituteur doit fournir l'indication des motifs d'absence. Il doit aussi faire connaître les élèves qui ont définitivement quitté son école.

Art. 5. — Tout instituteur ou institutrice public ou libre qui ne se sera pas conformé aux prescriptions de l'article précédent peut, sur le rapport de la Commission scolaire et de l'inspecteur primaire, être déféré par l'inspecteur d'académie au Conseil départemental. Après deux avertissements restés inutiles, le Conseil départemental pourra prononcer la peine de la suspension pendant un mois au plus, et, en cas de récidive, pendant trois mois. L'instituteur suspendu pourra en appeler au Conseil de l'instruction publique.

Art. 6. — Après quatre absences non justifiées dans le courant du mois, le père, le tuteur ou la personne responsable, sera cité à comparaître devant la Commission scolaire, qui, en lui rappelant le texte de la loi, lui expliquera ses devoirs. En cas de récidive, la Commission ordonnera l'inscription des nom, prénoms et qualités de la personne responsable, à la porte de la mairie. La non-comparution est assimilée à la récidive.

En cas de nouvelle récidive, la Commission scolaire ou, à son défaut, l'inspecteur primaire, devra adresser une plainte au juge de paix. L'infraction sera passible des peines portées aux articles 479 et 480 du Code pénal en matière de contraventions. L'article 463 du Code pénal pourra toujours être appliqué.

Art. 7. — Les seuls motifs d'absence admissibles sont les suivants :

Maladie de l'enfant, maladie ou décès des parents ou des membres de la famille ; empêchement résultant de la difficulté des communications ou d'autres circonstances exceptionnelles appréciées par la Commission scolaire.

Art. 8. — La Commission scolaire pourra accorder aux parents, qui en feront la demande motivée, des dispenses de fréquentation scolaire ne pouvant dépasser deux mois par année. Ces dispenses devront, si elles excèdent quinze jours, être soumises à l'approbation de l'inspecteur primaire.

La Commission peut aussi, avec l'approbation du Conseil départemen-

tal, dispenser les enfants employés hors de la famille, dans l'agriculture et dans les manufactures, d'une des deux classes de la journée.

Art. 9. — Pour les enfants élevés dans la famille, il sera institué un examen public dont les époques et les programmes seront déterminés par un arrêté ministériel, délibéré en Conseil supérieur.

Lorsqu'il sera établi que l'enfant ne reçoit pas l'instruction primaire dans la famille, le père, le tuteur ou la personne responsable seront passibles des peines édictées par l'article 6.

Art. 10. — La Caisse des écoles instituée par l'article 15 de la loi du 10 avril 1867, sera établie dans toutes les communes. Dans les communes subventionnées dont le centime n'excède pas trente francs, la Caisse aura droit, sur le crédit ouvert pour cet objet au Ministère de l'instruction publique, à une subvention au moins égale au montant des libéralités qu'elle aura reçues, soit de la commune, soit des particuliers.

La répartition des secours se fera par les soins de la Commission scolaire.

Art. 11. — La présente loi sera exécutoire à dater du 1er janvier 1880.

Fait à Paris, le 20 janvier 1880.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

JULES FERRY.

INFORMATIONS, NOUVELLES ET FAITS SCOLAIRES.

Nous sommes heureux d'annoncer à nos lecteurs la nomination de notre collaborateur M. NARJOUX au grade de Chevalier de la Légion d'honneur.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie
RUE BERGÈRE, 20. À PARIS. — 13276-0.

REVUE PÉDAGOGIQUE

ACTES OFFICIELS

Administration centrale.

Par décret du 21 juillet 1880, M. Cochery, ministre des postes et des télégraphes, a été chargé de l'intérim du ministère de l'instruction publique et des beaux-arts, pendant l'absence de M. Jules Ferry.

Loi concernant : 1° la caisse des lycées nationaux, collèges communaux et écoles primaires ; 2° l'ouverture, au ministre de l'instruction publique et des beaux-arts d'un crédit de 17 millions de francs, à titre de subvention extraordinaire à ladite caisse.

Le Sénat et la Chambre des députés ont adopté,
Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit

TITRE PREMIER

Des dépenses à faire sur les fonds de l'État.

Article premier. — Une somme de 58,200,000 francs, payable en six annuités, à partir de 1880, est mise à la disposition du ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, pour les dépenses extraordinaires des lycées.

Cette somme sera employée, jusqu'à concurrence de 50,200,000 francs, à la construction et à l'amélioration des bâtiments, et, pour le surplus, c'est-à-dire 8,000,000 de francs, à l'acquisition du mobilier scolaire des lycées nationaux.

Art. 2. — Une somme de 12,000,000 de francs, payable en six annuités, à partir de 1880, est également mise à la disposition du même ministre, pour être employée à l'amélioration et à la construction des collèges communaux, et à l'acquisition du mobilier scolaire de ces établissements.

Art. 3. — Les demandes des communes et des départements tendant à obtenir une subvention de l Etat se rontinstruites par le recteur, conformément aux règlements, et transmises ensuite par ce fonctionnaire au ministre de l'instruction publique, accompagnées d'un avant-projet des constructions projetées, ainsi que des délibérations du conseil municipal, et, s'il y a lieu, du conseil général, indiquant les sommes votées par ces assemblées.

Art. 4. — Les communes, pour être admises au bénéfice de la subvention de l'Etat, devront préalablement établir qu'elles ont consenti, soit par elles-mêmes, soit avec le concours du département, tous les sacrifices que comporte leur situation financière, et qu'elles ne sont pas en mesure de couvrir la totalité de la dépense de construction,

d'agrandissement ou de restauration des lycées ou des collèges communaux.

Art. 5. — Le ministre de l'instruction publique est chargé d'arrêter les plans et devis des constructions et réparations, et de surveiller l'exécution des travaux.

Art. 6. — Les subventions allouées aux communes ne leur seront définitivement acquises que si les travaux sont mis à exécution dans un délai qui ne pourra excéder deux ans. Ce délai sera compté à partir du jour où l'arrêté qui alloue la subvention aura été signé.

Si, à l'expiration de ce délai, la commune n'a pas rempli cette condition, la subvention sera considérée comme non avenue.

Dans le cas où le projet serait ultérieurement repris, le ministre de l'instruction publique devra statuer à nouveau.

Les versements du Trésor ne seront opérés que sur la production d'un certificat dont la forme sera déterminée par le ministre de l'instruction publique, établissant que la commune a déjà fait emploi sur ses propres ressources, pour les dépenses d'acquisition, d'appropriation et de construction des lycées et collèges, de sommes proportionnelles à sa part contributive, et que les plans et devis arrêtés par le ministre ont été exactement suivis.

TITRE II

Des avances à faire aux départements et aux communes.

Art. 7. — Une somme de 50,400,000 francs, payable en six annuités à partir de 1880, est mise, à titre d'avance remboursable, à la disposition des départements et des communes pour pourvoir aux dépenses d'acquisition, de construction et d'appropriation des lycées nationaux.

Art. 8. — Une autre somme de 15,000,000 de francs, également payable en six annuités, à partir de la même époque, est mise, à titre d'avance remboursable, à la disposition des départements et des communes dûment autorisés à emprunter, pour pourvoir aux dépenses d'acquisition, de construction et d'appropriation des collèges communaux.

Art. 9. — Les communes et les départements, admis ou non à profiter de la subvention de l'Etat, peuvent être appelés à participer aux avances prévues par les articles 7 et 8.

Lorsque les demandes d'emprunt auront été reconnues admissibles, les emprunts ne pourront avoir lieu que s'ils sont autorisés par une loi, un décret ou un arrêté préfectoral, suivant le cas, conformément aux lois en vigueur.

TITRE III

De la caisse des lycées, collèges et écoles primaires.

Art. 10. — La caisse pour la construction des écoles, créée par la loi du 1er juin 1878, prendra le nom de « Caisse des lycées, collèges et écoles primaires ».

Cette caisse sera divisée en deux sections chargées, sous la garantie de l'Etat,

La première section :

1° De payer aux lycées les subventions qui leur auront été accordées;

2° De faire aux départements et aux communes les avances prévues par la présente loi;

3° De payer aux collèges communaux les subventions qui leur auront été allouées.

La deuxième section :

De faire le service des subventions et des avances pour la construction des écoles primaires, dans les conditions de la loi du 1er juin 1878, modifiées par le présente loi.

Art. 11. — La caisse des lycées, collèges et écoles primaires pourvoira au payement des subventions et avances ci-dessus stipulées, soit avec des fonds qui seront mis à sa disposition par le Trésor, moyennant intérêt, soit avec le produit de la négociation de titres créés et émis dans les conditions du dernier paragraphe de l'article 8 de la loi du 11 juillet 1868, sur les chemins vicinaux.

L'intérêt réglé annuellement sera servi au Trésor au taux de 3 0/0 en ce qui concerne les subventions, et de 1 1/4 0/0 en ce qui concerne les avances.

Est abrogé l'article 8 de la loi du 1er juin 1878.

Art. 12. — Les subventions payées par la caisse des lycées, collèges et écoles lui seront remboursées, en capital et intérêt, au moyen de vingt-huit annuités de 6,500,000 francs chacune, à inscrire à un chapitre distinct du budget du ministère de l'instruction publique à partir de l'exercice 1880.

Est abrogé, en conséquence, à partir dudit exercice 1880, l'article 9 de la loi précitée du 1er juin 1878.

La dotation ci-dessus de 6,500,000 francs sera ordonnancée au profit de la caisse et payée par le Trésor dans les trois premiers mois de chaque année.

Les crédits nécessaires sont ouverts, chaque année, par la loi de finances.

En cas d'insuffisance du fonds de dotation et des ressources propres à la caisse, il lui sera tenu compte, par le Trésor, tant de ses dépenses complémentaires d'intérêt et d'amortissement que de ses frais de gestion.

Art. 13. — Les avances sont faites pour trente ans au plus. Elles seront remboursées à la caisse des lycées, collèges et écoles, au moyen du versement semestriel d'une somme de deux francs par chaque cent francs empruntés.

Ce versement continué pendant soixante semestres, libérera la commune ou le département en intérêts et amortissement.

Des termes de remboursement plus courts pourront être stipulés Dans ce cas, les versements semestriels devront être calculés de manière à tenir compte à la caisse, en outre de l'amortissement, d'un intérêt fixé à 1 1/4 0/0 l'an.

Les mêmes conditions seront appliquées aux avances à faire et aux annuités non échues et restant à payer pour les avances déjà faites par la caisse des écoles. — Est abrogé l'article 10 de la loi du 1er juin 1878.

Art. 14. — Il sera passé, entre la caisse des lycées, collèges et écoles et les départements ou les communes dûment autorisés à contracter des emprunts, des traités particuliers relatant la quotité et les termes d'exigibilité des avances consenties par la caisse, ainsi que les conditions de remboursement de ces avances.

Art. 15. — Lorsqu'un département aura accordé à une commune des subventions annuelles destinées au remboursement des avances consenties par la caisse des lycées, collèges et écoles, ces subventions pourront, s'il y a lieu, être recouvrées conformément aux dispositions de l'article 61, paragraphe 1er, de la loi du 10 août 1871.

Art. 16. — Les fonds prêtés à la caisse spéciale par le Trésor ou réalisés au moyen d'obligations, conformément à l'article 11, seront remboursés aux ayants droit, savoir :

En ce qui concerne les subventions, au moyen des ressources de la dotation stipulée en faveur de la caisse par l'article 12, et dans un délai de vingt-huit ans au plus tard ;

En ce qui concerne les fonds employés en avances, au moyen des remboursements en capital opérés par les communes ou les départements, et dans les conditions de temps fixées pour ces remboursements, conformément à l'article 13.

Art. 17. — Chaque année, les ministres de l'instruction publique et des finances rendront compte au Président de la République de la distribution des subventions et des avances, de la marche des travaux et des opérations de la caisse des lycées, collèges et écoles, par un rapport qui sera distribué au Sénat et à la Chambre des députés.

TITRE IV

De la subvention extraordinaire allouée pour la construction des lycées, collèges et écoles primaires.

Art. 18. — Indépendamment de la somme de 70,200,000 francs allouée par la présente loi, sous réserve de remboursement, une somme de 17,000,000 de francs est accordée à la caisse des lycées, collèges et écoles primaires, à titre de subvention extraordinaire. Cette somme sera mise à la disposition du ministre de l'instruction publique pour les dépenses d'acquisition, de construction et d'appropriation des lycées et collèges, dans des proportions et à des époques qui seront déterminées par décrets.

Art. 19. — Il est ouvert à cet effet au ministre de l'instruction publique, sur l'exercice 1880, en sus des crédits accordés par la loi de finances du 21 décembre 1879, et par des lois spéciales, un crédit extraordinaire de 17,000,000 de francs, à inscrire à un chapitre spécial portant le n° 35 *bis* et intitulé : Subvention extraordinaire à la caisse des lycées, collèges et écoles primaires.

Art. 20. — Il sera pourvu au crédit extraordinaire ci-dessus au moyen d'un prélèvement sur l'excédent de recettes de l'exercice 1877.

Art. 21. — Les sommes non employées et qui auront été versées en compte courant au Trésor ne porteront pas intérêt au profit de la caisse des lycées, collèges et écoles primaires.

TITRE V

Régularisation des crédits ouverts au budget de 1880.

Art. 22. — Est et demeure annulé le crédit de 1,500,000 francs ouvert au budget de l'exercice 1880 : Ministère de l'instruction publique, 1re section, chapitre 30. — Dépenses extraordinaires des lycées.

Sont réduits de 5,000,000 de francs les crédits ouverts dans le budget du même ministère et du même exercice, au chapitre 35. — Instruction primaire. — Traitements. — Maisons d'école. — Encouragements.

Art. 23. — Il est ouvert au ministre de l'instruction publique, sur l'exercice 1880, un crédit extraordinaire de 6,500,000 francs, qui fera l'objet d'un chapitre distinct portant le nº 30 et libellé : « Remboursement par annuités à la caisse des lycées, collèges et écoles primaires. »

La présente loi, délibérée et adoptée par le Sénat et par la Chambre des députés, sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 3 juillet 1880.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :
Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Le Ministre des finances,
J. MAGNIN.

Caisse des écoles.

Le Président de la République promulgue une loi en vertu de laquelle la ville d'Arras (Pas-de-Calais) est autorisée à emprunter à la Caisse des écoles, aux conditions de cet établissement, la somme de 130,000 francs, remboursable en trente et un ans sur ses revenus ordinaires, et destinée à assurer le payement des frais d'agrandissement et d'appropriation des divers locaux scolaires.

25 juin 1880.

Commission chargée d'examiner l'aptitude des aspirants et aspirantes aux fonctions d'inspecteur primaire, de directeur et directrice d'école normale.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu les décrets du 5 juin 1880 et les arrêtés en date du même jour,

Arrête :

Article premier. — La Commission chargée d'examiner l'aptitude des aspirants et aspirantes aux fonctions d'inspecteur de l'instruction primaire, de directeur et directrice d'école normale, est composée ainsi qu'il suit pour l'année 1880 :

MM. Gréard, membre de l'Institut, vice-recteur de l'académie de Paris, *président ;* Brouard, inspecteur général; Anthoine, inspecteur d'académie ; Cadet, inspecteur primaire; Berger, inspecteur général; Marion, professeur au lycée Henri IV ; Lenient, directeur de l'école normale d'instituteurs du département de la Seine ; Georgin, inspecteur

primaire; Defodon, bibliothécaire du Musée pédagogique ; Jost, inspecteur primaire; M[lle] Loizillon, déléguée générale; M[me] de Friedberg, directrice de l'école normale d'institutrices du département de la Seine.

Art. 2. — La Commission chargée d'examiner l'aptitude des aspirants et aspirantes aux fonctions de l'enseignement dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices est composée ainsi qu'il suit pour l'année 1880 :

SECTION DES SCIENCES

MM. Boutan, inspecteur général, *président;* Aubin, inspecteur de l'académie de Paris; Stanislas Meunier, aide-naturaliste au Muséum d'histoire naturelle; Hément, Clerc, Jacquemart, Artoux, inspecteurs primaires du département de la Seine; M[lles] Ferrand, directrice de l'école normale d'Auxerre; Lusier, directrice de l'école normale de Tours.

SECTION DES LETTRES

MM. Gérardin, inspecteur général, *président;* Lescœur, inspecteur général; Cocheris, inspecteur général; Cadet, inspecteur primaire; Puiseux, inspecteur général honoraire ; Rouzé, professeur au lycée Louis-le-Grand; Colomb, professeur au lycée de Versailles, en congé; Defodon, bibliothécaire du Musée pédagogique ; M[me] Chasteau, directrice de l'école normale de Troyes; M[lle] Bergin, directrice de l'école normale de Versailles.

MATIÈRES FACULTATIVES

(Dessin, chant, langues vivantes.)

MM. Ravaisson, inspecteur général, *président*; Chasles, inspecteur général; Baret, inspecteur général; Perrens, inspecteur d'académie à Paris; Scherdlin, professeur d'allemand au lycée Charlemagne; Gillet, inspecteur spécial du dessin; Cougny, inspecteur du dessin; Mouzin, professeur au Conservatoire de musique; Danhauser, inspecteur principal du chant ; Dupaigne, inspecteur primaire; Magnabal, chef de la division de comptabilité au ministère de l'instruction publique; Desbordes-Valmore, chef de bureau au ministère de l'instruction publique; M[lle] Dosquet, directrice de l'école Pape-Carpantier; M[me] Dillon, déléguée générale.

Fait à Paris, le 2 juillet 1880.

JULES FERRY.

Instructions complémentaires de l'arrêté du 5 juin 1880, concernant les examens pour le certificat d'aptitude à l'inspection primaire, à la direction et à l'enseignement dans les écoles normales.

Paris, le 21 juin 1880.

Monsieur le Recteur,

Le *Journal officiel* du 6 juin courant et le *Journal général de l'instruction publique* du 13 ont publié des décisions prises en Conseil supérieur de l'instruction publique, qui instituent des concours pour les emplois d'inspecteur de l'instruction primaire, de directeur, de directrice et de professeur d'école normale, déterminent les conditions dans lesquelles

ces concours auront lieu, en arrêtent les programmes et fixent les dates des prochaines sessions.

Déjà au mois de décembre 1879, un premier concours avait été organisé, à titre exceptionnel, en vue de pourvoir du personnel nécessaire les écoles normales d'institutrices nouvellement créées. Je vous ai transmis, à cette occasion, par ma circulaire du 4 novembre précédent, des instructions générales auxquelles je vous prie de vous reporter; elles seront applicables aux concours des 7 et 15 juillet prochain. J'insisterai cependant sur un point : vous voudrez bien, Monsieur le Recteur, au fur et à mesure des inscriptions, procéder à une enquête attentive sur les antécédents et la moralité de chaque aspirant et m'en faire connaître le résultat le plus promptement possible. Il importe, en effet, que vos rapports à ce sujet me soient parvenus dès la fin des dernières épreuves. Je vous prierai, en outre, de me transmettre, aussitôt qu'elles seront closes, les listes d'inscription indiquant le nom, l'âge, la fonction actuelle de chaque candidat, la fonction pour laquelle il concourt, enfin les matières facultatives sur lesquelles il désire être interrogé.

En dehors de ces mesures générales, qui se rapportent indistinctement à toutes les catégories de candidats, les décrets du 5 juin ont soulevé des questions spéciales à chacune de ces catégories. Il importe de les examiner et de les résoudre.

Inspecteurs primaires. — Le décret relatif aux candidats à l'inspection primaire contient un point essentiel : la suppression absolue des équivalences qu'avait établies l'article 40 du décret du 29 juillet 1850.

C'est cette disposition qui m'a déterminé, en grande partie, à ouvrir une session extraordinaire d'examens pour ces emplois; il convient, en effet, au moment où le Parlement est saisi d'une demande de crédit pour la création immédiate de quelques nouveaux postes d'inspecteurs primaires, d'offrir aux candidats qui se trouvaient dans l'un des cas de dispense les moyens de régulariser sans retard leur situation.

D'un autre côté, j'ai appris qu'un certain nombre de candidats pourvus de l'ancien certificat d'aptitude, se rendant compte des avantages que pourrait avoir pour eux la possession d'un diplôme supérieur par l'étendue des connaissances qu'il atteste, auraient l'intention de se présenter aux nouvelles épreuves. Vous n'aurez aucune hésitation à accepter leur inscription.

Directeurs d'école normale. — Les inspecteurs primaires actuellement en exercice ne peuvent, en principe, aux termes du décret, être nommés directeurs d'école normale sans être pourvus du certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles normales; toutefois, ceux d'entre eux qui, par leurs fonctions antérieures et leur capacité éprouvée, présenteront de sérieuses garanties, pourront, sur leur demande et après avis des autorités académiques, être dispensés de la production de ce certificat. Mais les candidats à l'inspection munis seulement de l'ancien certificat d'aptitude, ne pourront prétendre à une nomination de directeur d'école normale que lorsqu'ils auront subi les deux nouvelles épreuves (examen de professeur et examen de directeur).

Directrices des écoles normales. — Les aspirantes au grade de

directrices peuvent, par mesure transitoire, être dispensées de produire le certificat d'aptitude à l'enseignement, lorsqu'elles comptent au moins cinq ans de services comme maîtresses-adjointes d'école normale ; vous aurez à me transmettre, sans retard, les demandes de dispense qui vous seraient adressées. Je statuerai immédiatement.

Il est entendu, d'ailleurs, que les aspirantes aux fonctions de directrices remplissant les conditions exigées pour l'examen d'enseignement, pourront concourir successivement dans la même session pour les deux certificats d'aptitude à l'enseignement et à la direction.

Professeurs d'école normale d'institutrices. — En ce qui concerne les aspirantes au titre de professeur d'école normale d'institutrices, mon attention s'est portée sur celles qui, exerçant actuellement dans les écoles normales comme déléguées à titre provisoire, ne remplissent pas les conditions de stage fixées par le décret.

Les demandes de dispense de stage sont nécessairement soumises au Conseil supérieur ; cependant, la prochaine réunion de cette haute assemblée devant avoir lieu à une date postérieure à l'ouverture de la session d'examens, je vous autorise, provisoirement et sous la réserve de l'approbation ultérieure du Conseil supérieur, à recevoir l'inscription des déléguées. Je ne puis, en effet, perdre de vue le but de ces délégations qui était de faciliter la préparation des personnes qui en étaient pourvues.

Professeurs d'école normale d'instituteurs. — Le décret relatif au certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles normales d'instituteurs établit deux ordres d'examens, l'un pour les sciences, l'autre pour les lettres, et n'impose aucune condition spéciale pour l'école annexe. Il y a là une question importante au sujet de laquelle je me réserve de vous adresser des instructions spéciales. Ce qui demeure entendu, dans tous les cas, c'est que les fonctions de l'école annexe ne sont pas différentes de celles de l'école normale et que les candidats aux unes comme aux autres devront subir l'examen.

Quelques maîtres-adjoints en exercice m'ont demandé si le titre de professeur n'aurait pas pour effet de les soustraire au service de la surveillance. Je ne puis que répondre négativement à cette question : le service de la surveillance est obligatoire pour tous les fonctionnaires chargés de l'enseignement dans les écoles normales, quel que soit le titre en vertu duquel ils exercent. Mais je suis heureux de vous annoncer qu'il a été décidé en principe qu'un émolument spécial devra être attaché aux fonctions de professeur d'école normale ; cette mesure commune aux écoles normales de l'un et de l'autre sexe recevra son application après le vote de la loi de finances.

Je vous prie de m'accuser réception de la présente circulaire et de vous conformer aux dispositions qu'elle contient.

Recevez, Monsieur le Recteur, etc.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Circulaire sur la situation des maîtres adjoints et des maîtresses adjointes qui résident dans les écoles normales primaires et sont nourris à la table commune.

Paris, juillet 1880.

Monsieur le Recteur,

Au moment où MM. les directeurs et Mmes les directrices des écoles normales primaires vont soumettre aux commissions de surveillance les projets de budget pour 1881, il me paraît opportun d'appeler l'attention de ces assemblées sur la situation des maîtres-adjoints et des maîtresses-adjointes qui sont nourris à la table commune et qui résident dans l'intérieur de ces établissements.

Le nombre des maîtres-adjoints, qui était dans chaque école de deux en 1851, a été porté à trois en 1861; en outre, dans beaucoup de ces établissements, plusieurs cours sont confiés, depuis 1874, à des professeurs de l'enseignement secondaire, qui reçoivent des indemnités imputées sur les fonds du ministère de l'instruction publique. Pour que ces mesures produisent tous les résultats qu'on en doit attendre au point de vue de l'instruction des élèves-maîtres et dans l'intérêt des maîtres-adjoints que les décrets et les arrêtés du 5 juin dernier appellent à concourir pour l'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur primaire et de directeur d'école normale, il importe que ces fonctionnaires, qui habitent dans l'intérieur de l'école, aient les moyens de travailler lorsque l'enseignement et la surveillance ne réclament pas leur présence au milieu des élèves; il faut qu'ils puissent préparer les cours nombreux et variés dont ils sont chargés et étudier les perfectionnements apportés dans les procédés d'instruction primaire.

Il conviendrait donc d'aménager dans chaque école normale une salle dans laquelle les maîtres internes et les maîtres externes pourront travailler, soit avant, soit après les classes; de donner à chaque maître-adjoint ou à chaque maîtresse-adjointe une chambre à feu.

Depuis quelques années, un certain nombre de commissions de surveillance ont demandé que les fonctionnaires qui ne peuvent résider en dehors de l'école soient chauffés, éclairés et blanchis aux frais de l'établissement. Il m'a semblé que, sur ces points, il serait peut-être possible, en attendant que le décret du 26 décembre 1855 fût modifié, de suspendre momentanément les prescriptions rigoureuses du règlement intérieur des écoles normales, et, à titre d'essai, je suis disposé à accorder des prestations en nature.

J'examinerai les propositions qui me seront adressées à ce sujet par les commissions de surveillance lors de la présentation du prochain budget économique. Il appartiendra à l'administration de chaque école de me faire également des propositions en ce qui concerne les quantités de bois ou de charbon, d'huile ou de bougies qui seraient fournies à chaque maître ou maîtresse. Quant au blanchissage, il sera alloué pour chaque fonctionnaire le même crédit que pour un élève-maître.

L'article 18 du décret du 26 décembre 1855, tout en disposant que la table commune est servie dans le réfectoire commun aux mêmes heures et de la même façon que celle des élèves-maîtres, reconnaît qu'il importe

à la dignité des maîtres et des maîtresses qu'il n'y ait pas une assimilation complète, et il ajoute un dessert à l'ordinaire de chaque repas. Il y aura lieu désormais de veiller à ce que le service de la table commune soit toujours fait avec le plus grand soin; il serait même désirable qu'avec les crédits alloués au chapitre 1er du budget économique pour les frais de nourriture, l'administration de l'école pût aller au delà des prescriptions du règlement.

Vous voudrez bien, Monsieur le Recteur, transmettre les observations qui précèdent aux directeurs, aux directrices, ainsi qu'aux commissions de surveillance des écoles normales primaires de votre ressort académique, et les inviter à en tenir compte dans la préparation des budgets de ces établissements pour l'année 1881. Il paraît équitable, en effet, de modifier certaines dispositions du règlement en ce qui concerne les maîtres qui habitent l'école; car depuis quelques années déjà les prescriptions du décret sur l'administration intérieure des écoles normales ont été modifiées en faveur des maîtres-adjoints mariés qui, autorisés à loger en dehors de l'établissement et à ne plus prendre leur repas à la table commune, peuvent recevoir une indemnité égale au prix de la pension des élèves-maîtres lorsque les ressources du budget économique sont insuffisantes pour acquitter cette dépense.

Dans les écoles où il faudra aménager les locaux destinés aux maîtres ou maîtresses, les frais d'appropriation constitueront une dépense extraordinaire qui sera inscrite au chapitre 2 du budget général; pour la couvrir, il sera fait emploi des bonis de l'établissement, et, en cas d'insuffisance, un crédit sera demandé aux conseils généraux. Je suis convaincu que ces assemblées ne refuseront pas de voter, sur les ressources départementales autres que le produit des centimes spéciaux à l'instruction primaire, la somme nécessaire pour acquitter une dépense dont l'utilité paraît incontestable. Quant aux autres dépenses que pourraient occasionner les améliorations apportées à la condition des maîtres, elles devront être supportées par le budget économique. Si l'excédent des recettes ne pouvait couvrir ces dépenses, qui se reproduiront chaque année, il y aurait lieu d'examiner dans quelle mesure il faudrait augmenter le prix des bourses et pensions.

Recevez, Monsieur le Recteur, etc.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Cours normaux de coupe et d'assemblage des Écoles de la Ville de Paris.

Paris, le 6 juillet 1880.

Monsieur le Recteur,

En appelant votre attention, par ma circulaire du 16 mars dernier, sur l'utilité qu'il y aurait à propager dans les écoles des départements l'enseignement de la coupe et de l'assemblage des vêtements, je vous informais que deux cours seraient ouverts à Paris, pendant l'année 1880, l'un le 1er avril, l'autre le 1er août.

Le premier de ces cours a donné des résultats très satisfaisants ; toutes les personnes, sans exception, qui l'ont suivi, ont obtenu le certificat d'aptitude décerné par la Commission spéciale d'examens, et il résulte de renseignements qui me sont parvenus, qu'elles ont déjà commencé à faire profiter leurs élèves des connaissances qu'elles ont acquises.

Le but que je me proposais est donc atteint, et je me trouve encouragé, par les résultats déjà obtenus, à ouvrir le second cours annoncé par ma circulaire précitée. Mais la Commission d'organisation m'a présenté, au sujet de la date d'ouverture et de l'installation de ce cours, des observations dont il m'a paru juste de tenir compte.

La date du 1er août, précédemment indiquée comme concordant avec l'époque à laquelle les aspirantes aux fonctions de directrice et de professeur d'école normale, seront à Paris, n'a pu être maintenue, les personnes qui peuvent donner avec compétence l'enseignement de la coupe et de l'assemblage sont en nombre très restreint et aucune d'elles ne se trouvait disponible à cette date. J'ai décidé, en conséquence que le prochain cours aurait lieu du 25 août au 30 septembre inclusivement.

La méthode de Mme Schœfer, employée à la session d'avril, n'est pas la seule qui ait été appliquée avec succès dans les écoles communales de la Ville de Paris ; il en existe une autre, celle de Mlle Grandhomme, également appréciée par les résultats qu'elle a donnés. Il m'a paru juste que ces deux méthodes fussent mises simultanément en pratique. A cet effet, le cours sera divisé en deux sections recevant chacune vingt-cinq élèves qui y seront réparties, d'après leur demande et suivant le choix qu'elles auront fait. Ce choix leur sera facilité par l'envoi préalable de deux méthodes.

Veuillez donc, Monsieur le Recteur, me faire connaître le plus promptement possible, les noms des maîtresses-adjointes d'école normale et des institutrices qui auront été désignées afin que l'envoi dont il s'agit puisse leur être fait en temps utile. Il importe que ce renseignement me parvienne *d'ici au 20 de ce mois au plus tard.*

L'effectif des deux sections étant de cinquante élèves, vous pourrez me proposer trois personnes dans votre ressort. Vous voudrez bien vous inspirer, pour le choix à faire, des instructions contenues dans ma circulaire du 16 mars 1880.

Il est entendu que les conditions relatives au mode de payement des dépenses concernant chaque catégorie d'élèves restent les mêmes ; les frais de voyage des maîtresses-adjointes d'école normale seront comme précédemment, acquittés sur les fonds de mon budget ; de plus, elles seront nourries et logées à l'école normale d'institutrices et à l'école Pape-Carpantier. Quant aux institutrices, les dépenses résultant de leur déplacement et de leur séjour à Paris continueront à incomber à la commune ou au département.

Veuillez m'accuser réception de la présente circulaire.

Recevez, Monsieur le Recteur, etc.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
Jules Ferry.

Commission des cours normaux de coupe et d'assemblage.

10 juillet 1880. — Sont nommés membres de la Commission instituée à l'effet de propager dans les départements l'enseignement de la coupe et de l'assemblage : M[lle] Grand'homme, professeur de coupe et d'assemblage à l'école normale d'institutrices de la Seine; Jacquin, institutrice-adjointe à Paris, rue Boursault; Berger.

Rapport au Président de la République et décret y annexé, relatifs à la création d'une école normale supérieure d'institutrices préparatoire à l'enseignement et à la direction des écoles normales de filles.

Paris, le 13 juillet 1880.

Monsieur le Président,

La loi du 9 août 1879 impose à tous les départements l'obligation d'être pourvus, dans un délai de quatre ans, d'une école normale d'institutrices et le décret du 5 juin dernier, rendu en Conseil supérieur de l'instruction publique, a institué pour les fonctions de directrice et de professeur de ces établissements un examen qui exige des connaissances spéciales.

L'administration, qui se trouvait ainsi dans la nécessité de s'assurer, dans un temps relativement court, un personnel nombreux, remplissant des conditions d'aptitude plus difficiles que par le passé, a dû se préoccuper des moyens de faire face à cette situation.

En dehors de la préparation individuelle, qui serait assurément insuffisante, différentes mesures ont été proposées; on a songé à créer des cours normaux dans chaque académie, ou à établir une quatrième année d'études dans les écoles normales. Mais il n'est pas possible de prévoir les résultats de ces deux combinaisons dont l'application présenterait, d'ailleurs, des difficultés.

La presse pédagogique a proposé de prendre l'initiative de la création d'une école normale supérieure, et une proposition de loi tendant à établir une haute école pédagogique pour l'enseignement des filles a été déposée Sans attendre que le Parlement ait statué sur cette proposition, et sans rien préjuger, quant au caractère définitif de la fondation projetée, il me semble nécessaire de prendre, dès cette année, des mesures sans lesquelles il me serait très difficile de pourvoir d'un personnel suffisamment préparé les écoles normales qui s'ouvriront prochainement.

J'ai donc l'honneur de soumettre à votre signature le projet de décret ci-joint, qui a été étudié par la section permanente du Conseil supérieur et qui porte création d'une école normale supérieure destinée à former des professeurs et des directrices d'école normale.

Les crédits inscrits au budget du ministère de l'instruction publique permettraient de faire face aux frais d'installation de cet établissement qui pourrait être ouvert à la prochaine rentrée des classes.

Veuillez agréer, Monsieur le Président, l'hommage de mon respectueux dévouement.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY

Le Président de la République française,

Décrète :

Article premier. — Il est créé une école normale supérieure d'institutrices préparatoire à l'enseignement et à la direction des écoles normales de filles.

Art. 2. — Il sera pourvu aux dépenses d'installation et d'appropriation de cet établissement au moyen des crédits inscrits au chapitre 34 du budget du ministère de l'instruction publique.

Art. 3. — Le siege de cet établissement sera fixé par décret. L'école normale du département où il sera situé sera annexée comme école d'application audit établissement.

Art. 4. — Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 13 juillet 1880.

Jules GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Jules Ferry.

Conseils départementaux de l'instruction publique.

Sont nommés *membres du Conseil départemental de la Seine :*

27 mai 1880. — MM. Hément et Grimon, inspecteurs primaires.

Du *Cantal :*

18 juin. — M. Mougin, inspecteur primaire à Aurillac.

De *Seine-et-Oise :*

9 juillet. — M. Albert Joly, député.

Inspection académique.

31 mai 1880. — M. Vitalis, inspecteur d'académie (3e classe), est nommé à Privas.

25 juin. — MM. Valotte, inspecteur d'académie (3e classe) est nommé à Nevers (2e classe); Berger, inspecteur d'académie (2e classe), à Nevers, est nommé (même classe) à Guéret ; Larré, commis d'inspection académique (2e classe) à Tarbes, est nommé (même classe) à Nevers ; Belaval, commis d'inspection académique (1re classe) à Nevers, est nommé (même classe) à Périgueux ; Arnal, commis d'inspection académique (2e classe) à Périgueux, est nommé (même classe) à Limoges ; Pujole, commis d'inspection académique (2e classe) à Limoges, est nommé (même classe) à Tarbes.

16 juillet. — MM. Dunan, inspecteur d'académie (2e classe) à Niort est nommé (même classe) à Cahors ; Marion, inspecteur d'académie (3e classe) est nommé (même classe) à Bourges ; Favet, inspecteur d'académie (2e classe) à Bourges, est nommé (même classe) à Nice ; Delestrée, inspecteur d'académie (3e classe) à Nice, est nommé (même classe) à Niort.

Inspection primaire.

1er mai 1880. — M. Toussaint, inspecteur primaire à Lille, est promu de la seconde à la première classe de son emploi.

7 mai. — M. Mougin, inspecteur primaire à Mende, est nommé (2e classe) à Aurillac (Cantal).

M. Legros, inspecteur primaire (3e classe) à Saint-Chély, est nommé à Mende (Lozère).

10 mai. — M. Bourrilly, instituteur public, à La Ciotat (Bouches-du-Rhône), pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur primaire (3e classe) à Orange (Vaucluse).

M. Castel, inspecteur primaire (2e classe) à Albi, est nommé à Carcassonne (Aude).

M. Pla, inspecteur primaire (2e classe) à Rodez, est nommé à Albi (Tarn).

M. Suguet, inspecteur primaire (3e classe) à Montélimar, est nommé à Rodez (Aveyron).

M. Boiron, inspecteur primaire (2e classe) à Sisteron, est nommé à Montélimar (Drôme).

M. Bacqué, inspecteur primaire (3e classe) à Oran, est nommé à Sisteron (Basses-Alpes).

M. Musso, maître-adjoint à l'école normale de Draguignan, pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur primaire (3e classe) à Oran (Algérie).

11 mai. — M. Cordier, instituteur public à Rocroi (Ardennes), pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur primaire (3e classe), à Saint-Chély (Lozère).

20 mai. — Un congé de trois mois est accordé à M. Michelet, inspecteur primaire à Angers.

M. Spal, inspecteur primaire (1re classe) à Cholet, est nommé à Angers (Maine-et Loire).

M. Melou, maître-adjoint à l'école normale de Besançon, pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur primaire (3e classe), à Cholet (Maine-et-Loire).

Un congé d'inactivité de trois mois est accordé à M. Détriché, inspecteur primaire à Saumur.

M. Vieillot, professeur d'enseignement spécial au collège de Lisieux, pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur primaire (3e classe) à Saumur (Maine-et-Loire).

M. Caroit, inspecteur primaire (1re classe) à Civray, est nommé à Niort (Deux-Sèvres).

M. Colomb, inspecteur primaire (1re classe) à Beaugé, est nommé à Civray (Vienne).

M. Hamon, inspecteur primaire (3e classe) à Saint-Flour, est nommé à Beaugé (Maine-et-Loire).

M. Viau, professeur au collège de Chinon, pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur primaire (3e classe) à Saint-Flour (Cantal).

22 mai. — MM. Suquet, inspecteur primaire à Montélimar, nommé par arrêté du 10 mai à Rodez, est maintenu, sur sa demande, à Montélimar; Fontes (24 juin) est nommé à Civray; Boiron (20 juillet) à Perpignan; Viel, (20 juillet) à Saint-Jean-d'Angély; Béteille, (20 juillet) à Orléans.

24 mai. — M. Galotte, inspecteur primaire, est promu à la 2e classe de son emploi.

Examen des candidats à l'inspection, à l'enseignement et à la direction des écoles normales.

La Commission d'examen pour les fonctions d'inspecteur primaire, de directeur et de professeur d'école normale d'instituteurs a décidé que les épreuves seraient publiques.

Les épreuves des aspirantes aux fonctions de directrice et de professeur d'école normale d'institutrices sont publiques pour les dames.

20 juillet. — Un congé d'inactivité est accordé, sur sa demande, et pour raison de santé, à M. Baquié, inspecteur primaire à Perpignan.

Nouvelles circonscriptions d'inspection primaire.

L'arrondissement d'Orléans est divisé en deux circonscriptions d'inspection primaire: La première circonscription comprend les cinq cantons de la ville. La deuxième circonscription comprend les neuf cantons ruraux.

Un nouvel emploi d'inspecteur primaire est créé dans l'arrondissement de Reims. La répartition du service résultant de cette création sera ultérieurement déterminée.

Une quatrième circonscription d'inspection primaire, ayant pour chef-lieu Morcenx, est créée dans le département des Landes. Par suite de cette création, le service de l'inspection primaire dans le département des Landes est réparti ainsi qu'il suit: La première circonscription (Mont-de-Marsan) comprend les cantons de Gabarret, Roquefort, Mont-de-Marsan, Villeneuve, Grenade, Aire. La deuxième circonscription (Dax) comprend les cantons de Parentis-en-Born, Mimizan, Arjuzaux, Labrit, Sabres, Sore, Pissos, Tartas (ouest). La troisième circonscription (Saint-Sever) comprend les cantons de Castets, Dax, Peyrehorade, Pouillon, Saint-Martin-de-Seignaux, Saint-Vincent-de-Tyrosse, Soustons. La quatrième circonscription (Morcenx) comprend les cantons de Saint-Sever, Amou, Geaune, Hagetman, Mugron, Tartas (est), Montfort.

Une sixième circonscription d'inspection primaire, ayant pour chef-lieu Périgueux, est créée dans le département de la Dordogne. Par suite de cette création, le service de l'inspection primaire dans le département de la Dordogne est réparti ainsi qu'il suit: L'arrondissement de Périgueux comprend: Première circonscription: Les cantons de Périgueux (nord), Brantôme, Hautefort, Savignac-les-Eglises, Thénon, Montignac et Terrasson. Deuxième circonscription: Les cantons de Périgueux (sud), Saint-Astier, Saint-Pierre-de-Chignac, Vergt, Saint-Alvère, Villamblard et Le Bugue. L'arrondissement de Bergerac com-

prend les cantons de Bergerac, Beaumont, Cadouin, Eymet, Issigeac, Laforce, Lalinde, Monpazier et Sigoulès. L'arrondissement de Nontron comprend les cantons de Nontron, Bussière-Badil, Champagnac-de-Belair, Jumillac-le-Grand, Lanouaille, Mareuil, Saint-Pardoux-Larivière, Thiviers et Excideuil. L'arrondissement de Ribérac comprend les cantons de Ribérac, Saint-Aulaye, Monpont, Montagrier, Mussidan, Neuvic, Verteillac, Vélines et Villefranche-de-Longchapt. L'arrondissement de Sarlat comprend les cantons de Sarlat, Belvès, Carlux, Saint-Cyprien, Domme, Salignac et Villefranche-de-Belvès.

L'arrondissement d'Yvetot (Seine-Inférieure) est divisé en deux circonscriptions d'inspection primaire. La répartition du service entre ces deux circonscriptions sera ultérieurement déterminée.

Une cinquième circonscription d'inspection primaire, ayant pour chef-lieu Sillé-le-Guillaume, est créée dans le département de la Sarthe. Par suite de cette création, le service de l'inspection primaire dans le département de la Sarthe, est réparti de la manière suivante : L'arrondissement du Mans comprend Le Mans (ville), les trois cantons du Mans, les cantons de Montfort, d'Ecommoy et de La Suze. L'arrondissement de Mamers comprend : les cantons de Mamers, de Lafresnaye, de Bonnétable, de Marolles, de Tuffé, de La Ferté-Bernard et de Montmirail. L'arrondissement de Saint-Calais comprend les cantons de Saint-Calais, de Vibraye, du Grandlucé, de La Chartre, de Château-du-Loir et de Bouloire. L'arrondissement de La Flèche comprend les cantons de La Flèche, du Lude, de Malicorne, de Mayet, de Pontvallain, de Sablé et de Brûlon. L'arrondissement de Sillé-le-Guillaume comprend les cantons de Sillé-le-Guillaume, de Loué, de Conlie, de Ballon, de Beaumont, de Fresnay et de Saint-Paterne.

Une quatrième circonscription d'inspection primaire est créée dans le département de la Corrèze. La répartition du service résultant de cette création sera ultérieurement déterminée.

Une sixième circonscription d'inspection primaire ayant pour chef-lieu Arnay-le-Duc est créé dans le département de la Côte-d'Or. Par suite de cette création le service de l'inspection primaire dans le département de la Côte-d'Or est réparti de la manière suivante : L'arrondissement de Dijon comprend (1re circonscription) les cantons de Dijon (est), Dijon (nord), Saint-Seine, Grancey-le-Château, Is-sur-Tille, Selongey. L'arrondissement de Dijon comprend (2e circonscription) les cantons de Dijon (ouest), Genlis, Auxonne, Gontailler, Mirebeau, Fontaine-Française. La circonscription de Beaune comprend les cantons de Beaune (nord), Beaune (sud), Nuits, Seurre, Saint-Jean-de-Losne et Gevrey (distrait de l'arrondissement de Dijon). La circonscription de Châtillon-sur-Seine comprend les cantons de Châtillon-sur-Seine, Aignay-le-Duc, Baigneux-les-Juifs, Laignes, Montigny-sur-Aube, Recey-sur-Ource. La circonscription de Semur comprend les cantons de Semur, Flavigny, Montbard, Précy-sous-Thil, Saulieu, Vitteaux. La circonscription d'Arnay-le-Duc comprend les cantons d'Arnay-le-Duc, Liernais, Pouilly, Bligny, Nolay et Sombernon (distrait de l'arrondissement de Dijon).

Une neuvième circonscription d'inspection primaire est créée dans le département du Nord. Cette circonscription, ayant pour chef-lieu le Quesnoy, comprend les cantons de Solesmes et du Cateau qui sont distraits de l'arrondissement de Cambrai, et les cantons du Quesnoy (est), du Quesnoy (ouest), de Berlaimont et de Landrecies qui sont distraits de l'arrondissement d'Avesnes.

Une nouvelle circonscription d'inspection primaire est créée dans le département de la Somme. La répartition du service résultant de cette création sera ultérieurement déterminée.

L'arrondissement de Béziers (Hérault) est divisé en deux circonscriptions d'inspection primaire. La répartition du service entre ces deux circonscriptions sera ultérieurement déterminée.

L'arrondissement de Bagnères (Hautes-Pyrénées) est divisé en deux circonscriptions d'inspection primaire. La répartition du service entre ces deux circonscriptions sera ultérieurement déterminée.

Écoles normales primaires d'instituteurs.

7 avril 1880. — M. Bouffandeau, instituteur-adjoint à Saint-Jean-d'Angely (Charente-Inférieure), pourvu du brevet complet, est délégué, à titre provisoire, dans les fonctions de maître-adjoint (3e classe) à l'école normale d'instituteurs de Rouen, en remplacement de M. Mourgues (en religion frère Lucil-Marie) ;

M. Laureau, maître-adjoint (3e classe) à l'école normale de Chaumont, est nommé, en la même qualité, à l'école normale d'instituteurs de Rouen, en remplacement de M. Dunière (en religion frère Bermond-Marie) ;

M. Délignon, instituteur-adjoint à Mirecourt (Vosges), pourvu du brevet complet, est délégué, à titre provisoire, dans les fonctions de maître-adjoint (3e classe) à l'école normale d'instituteurs de Chaumont, en remplacement de M. Laureau, qui reçoit une autre destination.

15 avril. — M. Bureau, maître-adjoint (3e classe) à l'école normale de Toulouse, est nommé, en la même qualité, à l'école normale d'instituteurs d'Auch, en remplacement de M. Bouzat, décédé.

M. Carrosse, maître-adjoint (3e classe) à l'école normale de Parthenay, est nommé, en la même qualité, à l'école normale d'instituteurs de Toulouse, en remplacement de M. Bureau, qui reçoit une autre destination.

21 avril. — M. Baudrillard, maître-adjoint (3e classe) à l'école normale de Limoges, est nommé, en la même qualité, à l'école normale de Châlons-sur-Marne, en remplacement de M. Rouget, démissionnaire;

M. Lacabe-Plasteig, pourvu du brevet complet et du certificat d'aptitude aux fonctions de maître-adjoint d'école normale, est nommé maître-adjoint (3e classe) à l'école normale de Lescar (emploi nouveau) ;

M. Jean, instituteur adjoint à Dôle (Jura), pourvu du brevet complet, est délégué, à titre provisoire, dans les fonctions de maître-adjoint (3e classe) à l'école normale d'Albertville, en remplacement de M. Darse.

M. Barbe, chargé de l'enseignement de la gymnastique à l'école nor-

male d'instituteurs de Moulins, est nommé professeur de gymnastique dans cet établissement;

M. Fuzié est nommé professeur de gymnastique à l'école normale d'instituteurs d'Aix;

M. Gromaire, directeur (2e classe) de l'école normale d'Ajaccio, est nommé directeur (même classe) de l'école normale de Mende, en remplacement de M. Humbert, qui a reçu une autre destination;

M. Mir, inspecteur primaire à Orange, est nommé directeur (3e classe) de l'école normale d'Ajaccio, en remplacement de M. Gromaire, qui reçoit une autre destination;

M. Galactoire-Malégarie, directeur de l'école primaire supérieure de Lembeye, pourvu du brevet complet, est délégué, à titre provisoire, dans les fonctions de maître-adjoint (3e classe) à l'école normale d'instituteurs de Dax, en remplacement de M. Niocel, appelé à d'autres fonctions.

21 avril. — L'arrêté en date du 25 mars 1880 par lequel M. Bailly, directeur de l'école normale de Dijon, a été nommé inspecteur primaire à Lyon, est rapporté;

M. Bailly est, sur sa demande, maintenu, à titre provisoire et jusqu'au 1er septembre 1880, dans les fonctions de directeur de l'école normale de Dijon;

M. Gibaux, directeur (2e classe) de l'école normale de Valence, est nommé directeur (même classe) de l'école normale de Dijon, en remplacement de M. Bailly;

Le présent arrêté aura son effet à partir du 1er septembre 1880.

23 avril. — M. Cadoret, inspecteur primaire à Vervins, est nommé directeur (3e classe) de l'école normale d'instituteurs de Lons-le-Saunier, en remplacement de M. Baudry, appelé à d'autres fonctions;

M. Hagnus, inspecteur primaire à Saint-Omer, est nommé directeur (3e classe) de l'école normale d'instituteurs de Laval, en remplacement de M. Ungerer, qui a reçu une autre destination.

29 avril. — M. Labroue, directeur (1re classe) de l'école normale de Lagord, est nommé directeur (même classe) de l'école normale d'Agen;

M. Naudy, inspecteur primaire, à Carcassonne, est nommé directeur (3e classe) de l'école normale de Lagord (Charente-Inférieure).

1er mai. — Sont délégués, à titre provisoire, dans les fonctions de maître-adjoint (3e classe) : MM. Lestang, à l'école normale d'instituteurs de Périgueux (emploi nouveau); Gendronneau, à l'école normale d'instituteurs de Parthenay; Sagot, à l'école normale d'instituteurs de Parthenay (emploi nouveau); Millet, à l'école normale d'instituteurs de Caen; Devinat, à l'école normale d'instituteurs de Caen (emploi nouveau); Pelissier, à l'école normale d'instituteurs de Limoges; Chaduc, à l'école normale d'instituteurs de Limoges; Guillerme, à l'école normale d'instituteurs de Perpignan; Brémond, à l'école normale d'instituteurs de Montpellier (emploi nouveau); Faure, à l'école normale d'instituteurs de Montbrison (emploi nouveau); Noël, à l'école normale d'instituteurs d'Aurillac;

4 mai. — M. Massios, à l'école normale d'instituteurs de Dax.

7 mai. — M. Duclos, directeur (3e classe) de l'école normale de Barcelonnette, est nommé directeur (même classe) de l'école normale de Perpignan, en remplacement de M. Plâtrier ;

M. Lanet, inspecteur primaire à Aurillac, est nommé directeur (3e classe) de l'école normale de Barcelonnette, en remplacement de M. Duclos ;

8 mai. — M. Moënner, à l'école normale de Melun (emploi nouveau).

15 mai. — M. Coulbault, maître-adjoint à l'école normale d'instituteurs d'Angers, est promu de la seconde à la première classe de son emploi.

18 mai. — M. Guérineau, maître répétiteur pour l'enseignement spécial au lycée de Limoges, pourvu du brevet complet, est délégué, à titre provisoire, dans les fonctions de maître-adjoint (3e classe) à l'école normale d'instituteurs de Limoges, en remplacement de M. Pellissier, non acceptant.

28 mai. — Sont délégués, à titre provisoire, dans les fonctions de maître (3e classe) : MM. Ravet, à l'école normale de Besançon ; Mat, à l'école normale de Parthenay ; Mary, à l'école normale de Perpignan ; Casadavant (3e classe), à l'école normale de Dax (26 juin).

3 juillet. — M. Follet, maître-adjoint (3e classe) à l'école normale de Versailles, est nommé, en la même qualité, à l'école normale de Laon.

Écoles normales primaires d'institutrices.

5 avril 1880. — Un congé d'inactivité, jusqu'au 1er octobre prochain, est accordé, sur sa demande, à Mlle Rouy, déléguée, à titre provisoire, dans les fonctions de maîtresse-adjointe à l'école normale d'institutrices de Chartres.

29 avril. — Mlle Remy est déléguée, à titre provisoire, dans les fonctions de maîtresse-adjointe (3e classe) à l'école normale d'institutrices d'Amiens.

1er mai. — Mlle Dubois, maîtresse-adjointe à l'école normale d'institutrices de Mâcon, est promue de la 3e à la 2e classe de son emploi.

Mlle Douliot est déléguée, à titre provisoire, dans les fonctions de maîtresse-adjointe (3e classe) à l'école normale d'institutrices de Chartres.

3 mai. — Mlle Prudhon, pourvue du brevet supérieur, est nommée maîtresse-adjointe à l'école primaire annexée à l'école normale d'institutrices de la Seine.

Mlle Lassus est déléguée, à titre provisoire, dans les fonctions de maîtresse-adjointe (3e classe) à l'école normale d'institutrices de Tours (emploi nouveau).

5 mai. — Mme Cubel, sous-directrice à la salle d'asile de l'avenue Daumesnil, est nommée maîtresse-adjointe à la salle d'asile annexée à l'école normale d'institutrices de la Seine.

8 mai. — Mlle Rouillier, institutrice-adjointe à Paris, est nommée maîtresse-adjointe à l'école normale de la Seine.

18 mai. — Mlle Reydon, pourvue du brevet supérieur, est déléguée, à titre provisoire, dans les fonctions de maîtresse-adjointe (3e classe) à l'école normale d'institutrices de Troyes (emploi nouveau).

20 mai. — Un congé d'inactivité de trois mois est accordé, sur sa demande, à Mlle Cougoul, maîtresse-adjointe à l'école normale d'insittutrices de Clermont.

Mlle Bulot, institutrice-adjointe à Saint-Germain-du-Bois (Saône-et-Loire), pourvue du brevet supérieur, est déléguée, à titre provisoire, dans les fonctions de maîtresse-adjointe (3e classe) à l'école normale d'institutrices de Clermont, en remplacement de Mlle Cougoul.

2 juin. — Mlle Brétignère est déléguée, à titre provisoire, dans les fonctions de maîtresse-adjointe à l'école normale de la Seine.

Legs Goddet. — Médailles d'or de cent francs à distribuer en 1880 à vingt instituteurs.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

. . . .

Arrête :

Vingt médailles d'or de cent francs chacune seront attribuées, pour l'année 1880, aux instituteurs laïques de France qui se seront le plus distingués dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

Fait à Paris, le 5 juillet 1880.

Jules Ferry.

Décret relatif aux distinctions honorifiques.

Par décret en date du 30 juin 1880, les nominations d'officiers d'académie et d'officiers de l'instruction publique auront lieu aux trois époques suivantes :

1° Au 1er janvier;

2° Au 14 juillet;

3° A l'époque de la réunion à Paris des sociétés savantes des départements.

Jules Grévy,

Distinctions honorifiques.

Sont nommés dans l'ordre national de la Légion d'honneur *au grade de commandeur :*

13 juillet 1880. — M. Quet, inspecteur général de l'instruction publique.

Au grade d'officier :

13 juillet. — MM. Baudouin, inspecteur général de l'instruction publique; Chapuis, recteur de l'académie de Toulouse; Renan, membre de l'Institut; Thurot, maître de conférences à l'École normale supérieure; Yvon-Villarceau, membre de l'Institut, astronome titulaire; l'abbé Aoust, professeur à la faculté des sciences de Marseille; Regnault, professeur à la faculté de médecine de Paris; Briot, professeur à la faculté des sciences de Paris; Martha, membre de l'Institut.

Au grade de chevalier :

22 avril. — M. Foncin (Pierre-François-Charles), recteur de l'académie de Douai.

13 juillet. — MM. Belin, recteur de l'académie d'Alger; Bos, inspecteur d'académie à Paris; Favet, inspecteur d'académie à Bourges; Duponnois, inspecteur d'académie à Chaumont; Gaufrès, chef d'institution à Paris; Bailly, chef de bureau au ministère de l'instruction publique; Corneille, sous-chef de bureau au ministere de l'instruction publique; Artoux, inspecteur de l'instruction primaire du département de la Seine; Mariotti, directeur de l'école normale primaire de Versailles; Chevrollier, directeur de l'école primaire supérieure d'Angers; Clerc, instituteur public à Beaucourt (territoire de Belfort); Tourasse, propriétaire à Pau (Basses-Pyrénées), président d'honneur de la Société française des institutions de prévoyance; Narjoux, architecte de la Ville de Paris; Le Bourgeois, chef de bureau au ministère de l'instruction publique, délégué dans les fonctions d'inspecteur général; Pillet, inspecteur de l'enseignement du dessin.

Sont nommés *officiers de l'instruction publique :*

23 avril. — M. Bigotte, instituteur, doyen des instituteurs du département du Pas-de-Calais;

29 avril. — MM. Métivier, de Lostalot-Bachoué; Gaudier et Lemas, inspecteurs d'académie; M. Jobert, secrétaire de l'académie de Lyon.

30 avril. — M. Gaildraud, maire du VIIe arrondissement de Paris.

9 juin. — M. Lang, directeur de l'école de La Martinière, à Lyon.

Sont nommés *officiers d'académie :*

23 avril. — MM. Henri Quévilly, délégué cantonal; Christians, instituteur à Fives-Lille (Nord); Mlles Lambrey, Deghillaghe, directrices d'écoles; sœur Marie Gérard, directrice de l'asile modèle de Lille.

29 avril. — MM. Delestrée, Mastier, inspecteurs d'académie.

30 avril. — Mme Reclus, institutrice libre à Orthez (Basses-Pyrénées).

5 mai. — MM. le docteur Bastin, professeur à l'Association philotechnique d'Asnières; Girard, agent général de l'Association philotechnique de Puteaux; Lejeune, professeur de dessin à l'Association philotechnique de Puteaux; Navet, professeur de géométrie à l'Association philotechnique de Puteaux.

8 mai. — M. Chartier, ancien délégué cantonal, maire de Plessis-Gassot (Seine-et-Oise); Mlle Gellerat, directrice du cours normal d'Angers.

10 mai. — Mlle Mauvais, ex-institutrice à Nancy.

18 mai. — M. Ernest Pelletier, publiciste.

9 juin. — M. Picard, délégué cantonal, maire de Saint-Jean-de-Bournay (Isère).

13 juillet. — Les inspecteurs primaires : MM. Batier, à Grasse; Bayle, à Castres; Boë, à Paris; Berteaux, à Bar-le-Duc; Carrère, à Oloron;

Henrion, à Épernay; Plateau, à Langres; Subercaze, à Étampes; Dedet, ancien inspecteur primaire retraité à Riom; les directeurs d'écoles normales: Chauvin à Lescar; Collignon, à Alençon; Renoux, à Montauban; Cordier, ancien directeur d'école normale; Bousquet, préfet des études à l'école normale de la Seine; Breton, maître-adjoint à l'école normale d'Auxerre; Mlle Dosquet, directrice de l'école Pape-Carpantier; les instituteurs publics: MM. Jacques, à Paris; Brunet, à Gournay-sur-Aronde (Oise); Chautard, au Caylar (Gard); Julien, à Levroux (Indre); Lepointe à Vernouil-Grand (Meuse); Lepoittevin, à Zouafques (Pas-de-Calais); Mahieu, à Quettehou. (Manche); Mettas, à Chamboulive (Corrèze); Néel, à Rueil (Seine-et-Oise); Olry, à Allain, (Meurthe-et-Moselle); Jeannin, instituteur libre à Bois-Colombes.

14 juillet. — MM. Muteau, président de la délégation cantonale de Selongey (Côte-d'Or); Hugot, médecin de l'école normale de Laon; Piche, délégué cantonal à Paris; Delvaille, délégué cantonal à Bayonne; Mme Ernst, lectrice en poésie à la Sorbonne; MM. Glétron, président de la société de secours mutuels des instituteurs de Maine-et-Loire; Perron, président de la délégation cantonale de Gray; Lavergne, instituteur en retraite, secrétaire de la société de secours mutuels des instituteurs de la Gironde; Richard, procureur de la république à Melun, délégué cantonal; Roger inspecteur d'académie, à Oran; Mouton, secrétaire de l'académie à Besançon; les commis d'inspection académique: MM. Lenoir, à Versailles; Bigaut, à Vesoul; Ferrand, à Chaumont; Dessinge, à Arras.

Sont nommés *officiers d'académie :*

13 juillet. —. MM. les inspecteurs primaires: Achard, à Riom; Berthier, à Louhans; Bézier, à Rennes; Castel, à Baume-les-Dames; Poignet, à Figeac; Queyriaux, à Bar-sur-Aube; Rigaud, à Saint-Malo; Sales, à Montpellier; Marchis, à Rochefort; Serre, à Bone; Thibaut, à Espalion; les directeurs d'écoles normales: Biétrix, à Caen; Payen, à Albertville; Mlle Loizillon, déléguée générale pour l'inspection des salles d'asile; les directrices d'écoles normales: MM^mes^ Fradin, à Lons-le-Saunier; Sibut, à Chartres; Mlle Laclau, directrice du cours normal d'institutrices protestantes de Boissy-Saint-Léger; Mlle Mitchell, inspectrice des pensionnats de Paris; Mme Schefer, inspectrice du matériel des écoles de la Ville de Paris; les maîtres-adjoints d'écoles normales: MM. Cottin, à Paris; Bourdevaire, à La Roche-sur-Yon; Caron, à Amiens; Doumergue, à Nîmes; Manuel, à Barcelonnette; Vallée, à Châlons; Mlles Dumont, maîtresse-adjointe à l'école normale d'Aix; Remier, maîtresse-adjointe à l'école Pape-Carpantier; Jacquin, directrice de l'école annexe à l'école normale de la Seine; Mme Pickaert, directrice de la salle d'asile annexée à l'école Pape-Carpantier; M. Lepetit, auteur d'ouvrages d'enseignement primaire; Mlle Luquin, directrice d'un cours de comptabilité, à Lyon; M. Raquet, chargé du cours d'agriculture à l'école normale d'instituteurs d'Amiens; Mlle Aubin, institutrice libre, à Marseille; les instituteurs publics: MM. Baroz, à La Chapelle-du-Bard (Isère); Bastide, à Saint-André de Sangonis (Hérault); Beaudry, à Château-du-Loir

(Sarthe); Bois, à Ambervillers (Vosges); Bonhoure, à Burlats (Tarn); Boucher, à Wallers (Nord); Casanova, à Montemaggiore (Corse); Coquat, à Montrevet (Ain); Coquizart, à Bancigny (Aisne); Broucquart, à Cléty (Pas-de-Calais); Courbarien, à Oradour-sur-Glane (Haute-Vienne); Dubois, à Hermonville (Marne); Faivre, à Rougemont-le-Château (Belfort); Faroux, à Jouars-Ponchartrain (Seine-et-Oise); de Fassion, à Lyon; Galliot, à Gondrecourt (Meuse); Gauthier, à Montmorot (Jura); Giraud, à Forcalquier (Basses-Alpes); Gourdin, à Dieppe (Seine-Inférieure); Grizard, à La Chapelle-Saint-Sauveur (Saône-et-Loire); Guibé, à Saint-Gemmes-le-Robert (Mayenne); Henrot, à Laval-Dieu (Ardennes); Lamy, à Châteauroux; Lasbènes, à Montfort (Gers); Lenormand, à Trun (Orne); Lesourd, à Suèvres (Loir-et-Cher); Loiseleur, à Soulanger (Maine-et-Loire);

MM. les instituteurs publics: Majeune, à Espalen (Haute-Loire); Maumon, à Chatenay (Vienne); Milon, à Guingamp (Côtes-du-Nord); Parent, à Apremont (Oise); Pauly, à Souprosse (Landes); Pizon, à Montluçon (Allier); Rémond, à Villers-les-Pots (Côte-d'Or); Roudié, à Villeneuve-sur-Lot; Tardy, à Château-Landon (Seine-et-Marne); Trévillot, à Celles-sur-Plaine (Vosges); Vergez, à Aucun (Hautes-Pyrénées); Vieu, à Bérat (Haute-Garonne); Mulot, à Noisy-le-Sec; Ortoli, ancien instituteur public retraité, à Sainte-Lucie de Tallano (Corse); les institutrices publiques: M[lles] Boussat, à Volvic (Puy-de-Dôme); Corbet, à Auxais (Manche); Coudé, à Guillers (Morbihan); M[me] Delhorbe, directrice d'une école normale libre d'institutrices protestantes, à Sainte-Foy-la-Grande (Gironde); M[lle] Stéphan, institutrice publique à Le Faou (Finistère); M[me] Leclère, ancienne institutrice publique retraitée à Viroflay (Seine-et-Oise); M[me] Leroy, institutrice publique à Angers; les institutrices libres: M[lle] Camusat, à Coulommiers (Seine-et-Marne); M[me] Jouaneton, à Carcassonne; MM. Godé, professeur général de 3[e] année au collège Chaptal; Molteni, fabricant d'appareils de projections appliquées à l'enseignement; Pouille, professeur de chant dans les écoles de la Ville de Paris; Vast, professeur aux cours de l'Hôtel de Ville, à Paris; M[lle] Genty, directrice d'asile public, place Ménilmontant; M[me] Grandveau, institutrice publique, à Paris; MM. Simon, instituteur libre à Paris, rue des Boules; Duclos, trésorier de l'Union française de la jeunesse; Kahn, professeur à l'Union française de la jeunesse; Kozlowski, professeur à l'Union française de la jeunesse et à la Société de topographie; Chevé (Armand), directeur des cours gratuits de chant de la Société Galin-Paris-Chevé; Monestier, président honoraire de l'orphéon de Saint-Dènis.

14 juillet. — MM. Bébin, chef d'institution, à Valenciennes; Besse, directeur de l'école des houillères d'Ahun (Creuse); Brandreth, directeur de la maison d'éducation correctionnelle du département de la Seine; Brulé, président de la délégation cantonale de Saint-Valéry-sur-Somme; de Caix de Saint-Aymour, délégué cantonal à Ognon (Oise); Clavel, délégué cantonal à Chamborigand (Gard); Dugast, ancien instituteur à Gorges (Loire-Inférieure); Dupuis, ancien instituteur, secrétaire en chef de la sous-préfecture de Montdidier (Somme); Durocher, bibliothécaire

de la ville de Coulommiers; le frère Évagre, directeur de l'école des frères, à Jérusalem; Forget, ancien chef d'institution, délégué cantonal à Bar-le-Duc; Larrey, fondateur et président d'une bibliothèque populaire, à Bordeaux; le Dr Laurent, délégué cantonal, à Marly (Aisne); Petit-Dossaris, délégué cantonal, à Dammartin (Seine-et-Marne); Roland président de la Société des instituteurs et institutrices de Marseille; Mme Sauvestre, institutrice, à Paris; MM. Serullas, professeur à l'école municipale supérieure Lavoisier; Vielle, délégué cantonal, à La Chapelle-la-Reine (Seine-et-Marne); Grollier, délégué cantonal, à La Flèche; Mme Piquet, ancienne déléguée des salles d'asile; MM. Remoiville, président de la délégation cantonale de Boissy-Saint-Léger; Bonnefoux, délégué cantonal, à Cadillac (Gironde); Bornèque, délégué cantonal, à Beaucourt (territoire de Belfort); Caron, délégué cantonal, à Maison-Rouge (Jura); Carouge, président de la délégation cantonale, à Guer (Morbihan); Dissard, délégué cantonal, à Saint-Etienne (Loire); Druard, délégué cantonal, à Pierre (Saône-et-Loire); Dulong, délégué cantonal pour le canton de Boos (Seine-Inférieure); Dupont, délégué cantonal, à Saint-Étienne (Loire); les délégués cantonaux : MM. Fropier, à Lorient; Gailhard, pour les écoles du canton de Matelles (Hérault); Gaillard, à Château-Chinon (Nièvre); Guillaume, à Parcid (Meuse); Moutier, à Pont-Audemer; Morin, à Charolles (Saône-et-Loire); le Dr Moulin, à Argentat (Corèze); Quevreux, à Nay (Basses-Pyrénées); Renaud, à Lorient; Trottier, à Hennebont (Morbihan); Truchot, à Autun; Nœuveglise, président de la délégation cantonale, à Lille; Oger, membre de la délégation cantonale du VIe arrondissement de Paris; Gervais, secrétaire de la délégation cantonale de Magny (Seine-et-Oise); Rimbaud, membre de la commission de surveillance de l'école normale de Mende; Robert, président de la délégation cantonale de Dôle; Saint-Prix, président de la délégation cantonale, à Saint-Peray (Ardèche); Mme Spenner, déléguée pour l'inspection du matériel et le contrôle des dépenses des écoles de filles, à Paris; MM. Talon, secrétaire de la délégation cantonale, aux Vans (Ardèche); Voland, président de la délégation cantonale, à Mantes; Martin, employé au deuxième bureau de la direction de l'enseignement primaire; Siméon, employé au quatrième bureau de la direction de l'enseignement primaire; les inspecteurs d'académie : MM. Marion, à Tulle; Guerrier, au Puy; Laisant, à La Roche-sur-Yon; M. Beaudun, secrétaire de l'académie de Bordeaux; les commis d'inspection académique : MM. Thomas, à Paris; Gaussin, à Besançon; Labrebis, à Evreux; Chaussade, à Moulins; Caussade, à Lyon; Grangé, à Montpellier; Rossignon, à Grenoble.

Récompenses honorifiques.

Par décisions des 21 avril et 4 mai, prises conformément à l'arrêté du 21 août 1858, la médaille d'argent a été accordée aux instituteurs et à l'institutrice dont les noms suivent :

M. Navarre (Jean-Marie), instituteur public à Tournay (Hautes-Pyrénées; Mme Saint-Martin (Philomène), institutrice communale à Loubajac

(Hautes-Pyrénées); M. Mannoni (Jacques-Toussaint), instituteur public à Pietricaggio (Corse).

TRAVAUX PARLEMENTAIRES

Chambre des députés.

24 mai 1880. — La première délibération du projet de loi relatif aux titres de capacité exigés pour l'enseignement primaire avec déclaration d'urgence a eu lieu dans cette séance. M. Paul Bert, rapporteur. Parmi les députés qui ont pris part à la discussion dudit projet, nous citerons: MM. Ferdinand Boyer, de la Bassetière, du Bodan, de Gasté, Bardoux. Plusieurs amendements présentés n'ont pas été adoptés. Enfin, après un long débat qui a tenu trois séances, l'ensemble du projet de loi a été adopté dans la séance du 27 mai.

8 juin. — M. Jules Ferry, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, a déposé sur le bureau du Sénat le projet de loi voté par la Chambre des députés relatif aux titres exigés pour l'enseignement primaire.

26 juin. — L'ordre du jour appelle la discussion du budget du ministère de l'instruction publique. M. Duvaux en est le rapporteur. A la suite de divers amendements présentés et qui ont été retirés ou rejetés, l'ensemble du budget du ministère de l'instruction publique a été voté.

28 juin. — Dans cette séance a eu lieu l'adoption après discussion du projet de loi adopté une première fois par la Chambre des députés, adopté avec modifications par le Sénat, concernant: 1° la caisse des lycées nationaux, collèges communaux et écoles primaires; 2° l'ouverture au ministre de l'instruction publique et des beaux-arts d'un crédit de 17,000,000 de francs à titre de subvention extraordinaire à ladite caisse.

5 6 et 13 juillet. — Ces trois séances ont été consacrées en partie à la discussion du projet de loi de M. Paul Bert sur la gratuité absolue de l'enseignement primaire. M. Paul Bert pose en principe que l'enseignement primaire est un droit de l'enfant et non une charité que lui fait la société; sans nier le droit de la famille, il convient d'affirmer celui de la société. La gratuité existe pour l'enseignement supérieur, on la demande pour l'enseignement secondaire; il s'agit aujourd'hui de l'établir pour l'enseignement primaire. Il y va de la dignité du père de famille. M. Paul Bert ajoute que la loi est juste, efficace, peu onéreuse pour l'Etat. Elle se recommande au vote de l'assemblée. Le projet de loi est combattu par Mgr Freppel; après le discours de l'évêque d'Angers la Chambre passe à la discussion des articles.

INFORMATIONS, NOUVELLES ET FAITS SCOLAIRES

Le Comité de perfectionnement des publications populaires a tenu sa première séance sous la présidence de M. Jules Ferry, ministre de l'instruction publique.

Une sous-commission, composée de MM. Bréal, Charton, Hetzel fils, Hachette et Ardant, a été constituée pour dresser la liste des sujets d'ouvrages qu'il convient de mettre au concours, ainsi que la liste des livres existants qui méritent les plus sérieux encouragements.

Bibliothèques pédagogiques.

Par les soins de MM. les inspecteurs primaires, une bibliothèque pédagogique a été établie dans chacun des quatre cantons de l'arrondissement d'Issoudun et dans chacun des six cantons de l'arrondissement du Blanc (*Bulletin de l'instruction primaire de l'Indre*).

Bibliothèques populaires.

Il est créé un comité d'inspection et d'achat de livres près la bibliothèque d'Apt (Vaucluse).

17 juillet. — Il est créée un comité d'inspection et d'achat de livres près la bibliothèque de Chalon-sur-Saône.

Par arrêté, en date du 28 juin, M. Maze, député, a été nommé membre de la Commission de l'imagerie et de la decoration des écoles.

Par arrêté en date du 5 juillet, M. Zévort, conseiller d'Etat, directeur de l'enseignement secondaire, a été nommé membre de la Commission de la décoration des écoles.

Libéralités aux écoles.

M. Marsan, maire de Savignac-d'Auros (Gironde), vient de mourir et a légué à cette commune:

1° Une vaste et confortable maison, avec l'enclos qui l'entoure, pour l'installation matérielle des écoles publiques et le logement personnel d'un instituteur et d'une institutrice ;

2° Deux métairies, estimées 120,000 francs, dont le revenu ou le produit de la vente devra servir à l'entretien de deux écoles gratuites laïques, garçons et filles.

Tout commentaire, si élogieux qu'il fût, resterait toujours au-dessous de cette magnifique libéralité.

Si les intentions généreuses du testateur sont fidèlement exécutées, nul doute qu'avant peu la commune de Savignac-d'Auros ne soit dotée de deux écoles modèles.

— Dans sa dernière réunion, la délégation cantonale de Vimy (Pas-de-Calais) a décidé qu'elle consacrera une somme de 150 francs, comme elle l'avait déjà fait l'année dernière, pour dix prix à distribuer entre les aspirants et les aspirantes qui se sont distingués à l'examen du certificat d'études primaires.

— M. Dron, instituteur communal à Boubers-sur-Canche (Pas-de-Calais), a ouvert une souscription pour la création d'une bibliothèque scolaire. Elle a produit 270 fr. 75 c.

M. Leroy (Luglien), propriétaire de l'importante filature de laine sise en cette commune, et M. Leroy (Joseph), propriétaire, ont tenu à honneur de s'inscrire en tête de la liste chacun pour une somme de 50 francs, M. Hoez (Jules), maire, a souscrit pour 25 francs.

— Dans son testament, en date du 4 avril 1879, Mlle Henriette-Élisabeth Bourgier, demeurant de son vivant à Paris, rue Michel-Ange, nº 11, a pris les dispositions suivantes en faveur de l'instruction publique :

« Je lègue à la Ville de Paris une somme de quarante mille francs qui devra être employée de la manière suivante :

» Chaque année il sera placé à la caisse d'épargne une somme de quatre mille francs au nom de quatre-vingts enfants reconnus les plus méritants fréquentant les écoles communales primaires et laïques du seizième arrondissement de Paris.

» Je lègue au ministre de l'instruction publique quarante mille francs pour l'achat de livres de sciences positives modernes et qui seront distribués entre les différentes bibliothèques populaires de la France. »

Le cours pratique des salles d'asile, École Pape-Carpantier; ouvrira sa session de 1880-81 le 15 octobre prochain.

Les demandes de bourses doivent être adressées à M. le Ministre de l'instruction publique avant le 15 juillet.

Congrès international de l'enseignement tenu à Bruxelles.

M. Stösser, président du ministère de l'intérieur grand-ducal badois, a informé le bureau exécutif du Congrès de l'enseignement, de la nomination de M. le docteur E. de Salliwurk, membre du Conseil supérieur de l'instruction, comme délégué de ce gouvernement, chargé d'assister aux délibérations du Congrès.

Le ministère de l'instruction publique d'Italie vient d'annoncer au Comité exécutif du Congrès international, qu'il a délégué :

MM. Pasquale Villari, député, professeur à l'institut supérieur de Florence; Em. Latino de Natali, professaur à l'Université de Palerme, pour suivre les travaux du Congrès.

Les auteurs de livres classiques sont invités à transmettre un exemplaire de leurs ouvrages à M. de Vien, inspecteur cantonal de l'enseignement primaire, rue de Prague, 12, Saint-Gilles-lez-Bruxelles. Ces livres seront exposés pendant la session dans une des salles du Congrès.

Le gouvernement des États-Unis a fait connaître au Comité du Congrès international de l'enseignement, qu'il se proposait d'envoyer plusieurs délégués à Bruxelles pour suivre les travaux du Congrès.

Nous extrayons du dernier prospectus qui vient d'être lancé par le Comité exécutif les renseignements suivants :

C'est du 22 au 29 août 1880 — la date est définitive — que le Congrès se réunira à Bruxelles.

Le Congrès durera six jours au moins. Il y aura deux séances par jour. La matinée sera consacrée aux réunions par sections, l'après-midi aux assemblées générales de toutes les sections réunies.

L'usage des langues sera facultatif. Le sens des discours prononcés dans une langue autre que le français sera reproduit par les membres du bureau.

Le Comité général publiera les travaux des sections et des assemblées générales, soit en totalité, soit en partie.

Le Congrès se compose de membres effectifs et de membres adhérents. Tous peuvent prendre part à ses délibérations.

Les membres effectifs payent une cotisation de VINGT FRANCS. Seuls ils reçoivent gratuitement les publications du Congrès. Ils ont droit à trois cartes de dames pour les séances du Congrès.

Les instituteurs et institutrices diplômés, ainsi que les professeurs de l'enseignement moyen, jouissent des droits des membres effectifs moyennant une cotisation de DIX FRANCS.

Les membres adhérents payent une cotisation de CINQ FRANCS. Ils ont droit à une carte de dame.

Le Comité exécutif a obtenu des cartes de parcours à prix réduuit sur les lignes belges et étrangères pour les membres du Congrès.

Un bureau de renseignements pour les logements sera organisé par les soins du Comité.

Les adhésions doivent être adressées à M. Buls, échevin de la Ville de Bruxelles, Secrétaire général du Congrès, 103, rue du Marché-aux-Herbes.

Il est à désirer que les adhésions soient envoyées avant le 1er juin, afin que les membres puissent recevoir communication des rapports préliminaires.

Le gouvernement portugais vient d'annoncer au Comité exécutif du Congres international qu'il a délégué M. Henri Midosi, professeur du Lycée et de l'Institut industriels de Lisbonne, pour représenter le Portugal à ce Congrès.

De son côté, le Conseil municipal de la Ville de Paris a délégué auprès du Congrès: MM. J. Lacroix, Hovelacque, F. Combes, J. Roche, membres du Conseil, auxquels il a adjoint cinq membres du corps enseignant de cette ville. Une députation de cinq professeurs sera également envoyée officiellement par la Ville du Havre.

Amiens, 30 juillet 1880.

Monsieur Delagrave,

Conformément à votre désir, j'ai l'honneur de vous faire connaître que je suis l'auteur du mémoire n° 7 sur la lecture à haute voix, classé au troisième rang et ayant pour épigraphe: « *Quel est ton sort, dit Mercure à Sosie?... — D'être homme et de parler.* »

Veuillez agréer, Monsieur, mes respectueuses civilités.

G. DARGENT,
Instituteur au faubourg de Hem, à Amiens (Somme).

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie
RUE BERGÈRE, 20. A PARIS. — 15144-0.

REVUE PÉDAGOGIQUE

ACTES OFFICIELS

Immeuble de l'École normale supérieure d'institutrices.

Le président de la République française :

Décrète :

Article premier. — Est approuvée, pour sortir son plein et entier effet, la transaction intervenue le 14 juin 1880, entre l'État et le département de l'Allier, aux termes de laquelle ce dernier se désiste, dans le procès intenté par lui contre l'État au sujet de la propriété des bâtiments et de l'enclos Izeure, sous la condition que l'affectation actuelle de cet immeuble sera modifiée.

Art. 2. — L'ordonnance royale du 25 décembre 1822 qui a mis les bâtiments et enclos Izeure à la disposition de l'évêque de Clermont est rapportée.

Art. 3. — Ledit immeuble est mis à la disposition du ministre de l'Instruction publique et des beaux-arts, pour être affecté à l'école normale supérieure d'institutrices et à ses annexes.

Art. 4. — Les ministres de l'intérieur et des cultes, des finances, de l'instruction publique et des beaux-arts, sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 31 juillet 1880.

JULES GRÉVY.

Concessions de bourses à l'école normale d'Alger.

10 août 1880.

Monsieur le Recteur,

Les candidats qui se sont présentés à l'effet d'être admis aux écoles normales d'instituteurs de l'Algérie en qualité d'élèves maîtres, n'ont pas été assez nombreux cette année pour assurer le recrutement des instituteurs nécessaires à la colonie. Pour ce motif, je suis disposé à accorder une bourse entière à l'école normale d'Alger aux jeunes gens qui, ayant subi avec succès l'examen d'admission à une école normale du continent, n'auraient pu néanmoins être nommés élèves-maîtres.

Veuillez, Monsieur le Recteur, informer de cette mesure les jeunes gens qui, dans votre ressort académique, ne pourraient, faute de places vacantes, entrer dans une école normale. Tout candidat qui désirera

obtenir une bourse à l'école normale d'Alger, devra produire, outre les pièces exigées par le décret du 2 juillet 1866 et qu'il avait déjà dû adresser à M. l'inspecteur d'Académie de son département pour prendre part au concours, l'engagement de servir pendant dix ans en Algérie dans l'enseignement primaire public, et une déclaration par laquelle son père ou son tuteur l'a autorisé à contracter cet engagement. Les signatures doivent être légalisées.

A ces pièces vous voudrez bien joindre une note certifiée par vous, indiquant les résultats de l'examen subi par le candidat devant la commission de l'un des départements du ressort de votre académie.

Si vous pensiez que l'obligation imposée aux candidats de remplir en Algérie les fonctions d'instituteur pendant dix années entières fût un obstacle à la demande d'admission à l'école normale d'Alger, je vous autoriserais à leur faire savoir que l'Administration supérieure pourrait accorder une réduction de temps à ceux qui auraient des motifs sérieux à faire valoir pour quitter la colonie et poursuivre leur carrière sur le continent.

Toutes les demandes, avec les pièces à l'appui, devront vous être transmises par MM. les inspecteurs d'Académie. Vous voudrez bien me les faire parvenir sans retard.

Recevez, etc.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Commission d'examen pour le certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices (Session de juillet 1880).

La Commission, à l'unanimité, a proposé pour le certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles normales (Section des lettres), six candidats qu'elle a classés dans l'ordre suivant : MM. Lestang, Denis, Mairot, Bord, Rogie, Frontier. Les candidats qui ont approché du but sont : MM. Challier, Thiébault, Délignon, Sagot, Matribus, Tendil, Cléau, Moucherat, Faure et Allo. Parmi les candidats non admissibles, MM. Barrier, Barthet, Lacroix ont obtenu 19 points pour les deux compositions écrites ; MM. Bouffandeau et Morin, 18 points.

Examen des aspirantes.

La commission a jugé, à l'unanimité, que dix des concurrents méritent le certificat d'aptitude. Elles ont été classées dans l'ordre suivant : Mme Mazier, Mlles Martellière, Mathieu, Layet, Charon, Ladouce, Saffroy, Barbat Charles, Frugier.

Mme Mazier et Mlle Martellière ont fait preuve, non seulement de savoir, mais de talent.

Ecoles normales d'instituteurs.

La Commission a proposé à M. le Ministre d'accorder le certificat d'aptitude aux fonctions de l'enseignement dans les écoles normales d'instituteurs (Section des sciences), aux candidats dont les noms suivent (ces candidats sont classés par ordre de mérite) : MM. Clément Sauvageot, Perrin, Gaucher, Gauché, Lebrec, Roussel.

La Commission a, en outre, recommandé au bienveillant intérêt de M. le Ministre cinq candidats qui ont approché du but, sans l'atteindre. Ce sont : MM. Leduc, Vergier, Jassey, Reynaud, Pidoux.

Ecoles normales d'institutrices.

La commission d'examen n'a pu proposer à M. le ministre que l'admission définitive de trois aspirantes : Mmes Nivoley, Granet, Lafforgue. Elle signale, en outre, comme s'étant distinguées dans quelques épreuves : Mmes Péras, Pernessin.

Conseil départemental.

20 juillet. — M. Alfred Levy, grand rabbin de la circonscription israélite de Lyon, est nommé membre du conseil départemental de l'instruction publique du Rhône.

M. Bourdon, conseiller général, est nommé membre du conseil départemental de l'instruction publique du Jura.

Inspection primaire.

Par décision en date du 3 août, M. Dubois, inspecteur primaire à Poitiers, est mis en congé d'inactivité.

Par décision du 3 août, l'arrêté en date du 8 septembre 1877, par lequel M. Dubois, inspecteur primaire à Poitiers a été nommé officier d'académie, est rapporté.

14 août. — M. Monties, principal du collège de Mézin, pourvu du certificat d'aptitude à l'inspection primaire, est nommé inspecteur primaire (3e classe) à Lavaur (Tarn), en remplacement de M. Pelouse, en congé.

Ecoles normales d'institutrices.

20 juillet 1880. — Mlle Blanchard, institutrice-adjointe à l'école supérieure de Nancy, est déléguée, à titre provisoire, dans les fonctions de maîtresse-adjointe à l'école normale d'institutrices de Nancy.

Par arrêté du 27 juillet 1880, Mme Ve Paul Albert a été nommée membre de la Commission d'examen des aspirantes au certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles normales (Section des lettres).

16 août. — Mlle Expilly, institutrice, pourvue du brevet supérieur est déléguée, à titre provisoire, dans les fonctions de maîtresse-adjointe à l'école normale d'institutrices d'Aix.

Enseignement de la coupe et de l'assemblage.

Par arrêté de M. le Ministre de l'Instruction publique en date du 26 février 1880, une Commission a été instituée à l'effet d'étudier les moyens de propager dans les départements l'enseignement de la coupe et de l'assemblage.

Cette Commission est ainsi composée: MM. Gaildraud, maire du VIIe arrondissement de la ville de Paris, *Président ;* Buisson, directeur de l'enseignement primaire, *Vice-Président ;* Mmes Manuel ; Buisson ; de Friedberg, directrice de l'école normale d'institutrices du département de la Seine ; Bonnet de Malherbe, déléguée générale pour l'inspection des salles d'asile, en congé ; Schœfer, inspectrice des écoles du département de la Seine ; Decas, institutrice publique ; Mlle Toussaint, secrétaire générale de la Société des écoles professionnelles Lemonnier ; M. Boniface, chef de bureau au Ministère, *Secrétaire.*

Par arrêté en date du 10 juillet 1880, ont été nommées membres de cette commission : Mlle Grand'homme, professeur de coupe et d'assemblage à l'école normale d'institutrices de la Seine ; Jacquin, institutrice adjointe à Paris, rue Boursault ; Berger ; Mme de Lespinatz, ex-déléguée spéciale-adjointe pour l'inspection des salles d'asile de l'Académie de Paris.

Par arrêté en date du 30 avril 1880, une Commission a été instituée pour l'examen des aspirantes au certificat d'aptitude à l'enseignement de la coupe et de l'assemblage dans les écoles normales d'institutrices et dans les écoles normales de filles.

Cette commission est ainsi composée: MM. Gaildraud, maire du VIIe arrondissement de la ville de Paris. *Président;* Berger, inspecteur général de l'enseignement primaire (hors cadre), *Vice-Président ;* Mmes de Friedberg, directrice de l'école normale d'institutrices du département de la Seine ; Bonnet de Malherbe, déléguée générale pour l'inspection des salles d'asile, en congé ; Schœfer, inspectrice des écoles de la ville de Paris ; Mlle Toussaint, secrétaire générale de la Société des écoles professionnelles Lemonnier.

Par arrêté en date du 30 août Mme Hippolyte Cocheris, a été nommée membre de ces deux commissions.

Enseignement de la gymnastique. — Certificat d'aptitude.

20 juillet 1880. — Un certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique est conféré aux candidats ci-après désignés : MM. Branu (Fernand-Félix-Auguste), né à Dornach (Haut-Rhin) le 12 mars 1852 Luanais (Germain), né a Vœuil-Giget (Charente), le 28 août 1850 ; Chesneau (Charles Octave), né à Saunay (Indre-et-Loire), le 16 août 1861.

JULES FERRY.

Application de la loi du 14 mai 1874. — Certificat d'études.

28 juillet.

Monsieur le Préfet,

Par une circulaire en date du 1er décembre 1879, je vous ai donné, en ce qui concerne le service de l'enseignement primaire, des instructions relatives à l'application de la loi du 19 mai 1874, sur le travail des enfants et des filles mineures employés dans l'industrie.

La Commission supérieure du travail vient d'émettre, à l'unanimité le vœu que, sur le certificat d'études primaires élémentaire délivré à ces enfants, toute mention concernant l'instruction morale et religieuse fût supprimée.

De concert avec mon Collègue, M. le ministre de l'agriculture et du commerce, j'ai décidé qu'il y avait lieu de donner une suite favorable à ce vœu.

Je vous prierai, en conséquence, Monsieur le Préfet, de vouloir bien faire opérer sur le type du certificat à délivrer par les instituteurs et les inspecteurs primaires, dont je vous ai adressé un exemplaire avec la circulaire précitée, la rectification proposée par la Commission supérieure du travail des enfants et des filles mineures employés dans l'industrie.

Recevez, Monsieur le Préfet, etc.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Observation des règlements en matière de franchise postale.

27 juillet.

Monsieur le Préfet,

Je suis informé que certains instituteurs et autres fonctionnaires de mon Administration n'observent pas assez strictement les règlements sur la franchise postale et croient notamment pouvoir expédier sous contreseing des livres ou imprimés de diverses natures.

Il convient de rappeler à ces fonctionnaires que le paragraphe 1er de

l'article 10 de l'ordonnance du 17 novembre 1844 exclut formellement de la franchise postale les publications de librairie ne concernant pas le service public et non achetées sur les fonds de l'Etat.

Toute infraction à cette ordonnance pourrait donner lieu à des poursuites judiciaires, et le contrevenant serait passible d'une amende de 150 à 300 francs, conformément à la loi du 25 prairial an IX, sur le transport des lettres en fraude, dont les dispositions sont reproduites par l'article 6 du décret du 24 août 1851, ainsi conçu : « Il est interdit à tout fonctionnaire ou agent de l'Administration d'envoyer dans un paquet administratif, ou de contresigner pour les affranchir, des lettres étrangères au service qui lui est confié. »

Je vous prie, Monsieur le Préfet, de vouloir bien inviter les fonctionnaires de mon département à l'observation scrupuleuse de ces prescriptions, et leur rappeler les pénalités auxquelles ils s'exposeraient en négligeant de s'y conformer.

Recevez, Monsieur le Préfet, etc.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Distinctions honorifiques.

Sont nommés *officier d'académie :*

8 août. — M. Henry, employé à l'Assistance publique, instituteur à l'hospice de Bicêtre.

14 août. — M. Ménel (Jean-Hippolyte, frère Idilonien), instituteur public à Puy-l'Evêque (Lot).

A la suite du succès obtenu aux épreuves orales du baccalauréat ès lettres par un jeune sourd-muet, élève du pensionnat libre des sourds-muets de Lyon, M. Hugentobler, directeur de cette institution, a été nommé *officier d'académie* (arrêté du 17 août 1880).

Récompenses honorifiques.

Par décisions des 9 et 14 août courant prises, conformément à l'arrêté du 21 août 1858, la médaille d'argent a été décernée aux instituteurs, aux institutrices et directrice d'asile dont les noms suivent : MM. Godard (Joseph-Jules), instituteur public à Remiremont (Vosges); Arjaliez (Basile), instituteur public à Cruéjouls (Aveyron); Mmes Virion (Sœur Olympe), institutrice communale à Laveline-devant-Saint-Dié (Vosges); Muller (Sœur Bathilde), directrice d'asile à Mirecourt (Vosges); Lacout (Sœur Ursule), institutrice communale à Flagnac (Aveyron).

INFORMATIONS, NOUVELLES ET FAITS SCOLAIRES

M. le Ministre de l'Instruction a décidé que la session d'examen établie par le décret du 5 juin 1880, s'ouvrirait au chef-lieu de chaque département.

Pour les aspirantes au certificat d'aptitude à la direction des écoles normales d'institutrices le 1er octobre (épreuves écrites les 1er et 2 octobre) ;

Pour les aspirants au certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales d'instituteurs le 15 octobre (épreuves écrites les 15 et 16 octobre.

Par décision en date du 25 juillet 1880, M. le Ministre a délégué pour représenter le Ministère de l'instruction publique au Congrès international de l'enseignement de Stockholm en août 1880, M. Gréard, membre de l'Institut, vice-recteur de l'Académie de Paris.

Par décision en date du 3 août, M. le ministre a délégué pour représenter le Ministère de l'instruction publique au congrès international de l'enseignement à Bruxelles. M. Michel Bréal, professeur au collège de France, en remplacement de M. Gréard, vice recteur de l'académie de Paris empêché.

Par une autre décision en date du 6 août 1880, M. le ministre a délégué au congrès des instituteurs (fédération générale des instituteurs belges) qui se tiendra à Bruxelles les 2, 3, 4, et 5 septembre :

MM. Brouard, inspecteur général de l'enseignement primaire;

Lenient, directeur de l'école normale d'instituteurs du département de la Seine;

Jost, inspecteur primaire à Paris.

Par mesure exceptionnelle, les personnes déjà pourvues du certificat d'aptitude à la direction des écoles normales, ou déclarées admissibles après les épreuves écrites des 1er et 2 octobre, sont autorisées à subir les épreuves du certificat d'aptitude à l'enseignement, dans une session spéciale, qui s'ouvrira pour elles à Paris le 8 octobre (épreuves écrites es 8 et 9 octobre).

Par décision en date du 7 août 1880, M. Berger, inspecteur général de l'instruction publique (hors cadre), directeur du Musée péda-

gogique a été chargé d'une mission au Congrès scolaire de Soleure, en août 1880, et de la direction d'un voyage d'études en Suisse, auquel prendront part les élèves-maîtres des écoles normales pendant les vacances de septembre.

Par mesure exceptionnelle, M. le Ministre de l'Instruction publique a décidé que tous les aspirants au brevet de capacité qui ont échoué aux examens de la session de juillet 1880 pourront se présenter à la session spéciale d'examen qui a lieu à Paris :

Pour les aspirants, le jeudi 7 octobre 1880 ;

Pour les aspirantes, le mardi 26 octobre 1880 ;

L'inscription est faite au 3e bureau de la direction de l'enseignement primaire, à la préfecture de la Seine :

Pour les aspirants, du 16 août au 7 septembre 1880 ;

Pour les aspirantes, du 30 août au 25 septembre 1880.

L'administration municipale de Paris a décidé la création, dans chaque arrondissement, de bibliothèques municipales gratuites pour la lecture sur place et le prêt des livres à domicile. Ces établissements sont ouverts au public à mesure que leur installation est terminée.

Le 10 juillet, la mairie du 7e arrondissement a inauguré sa bibliothèque. La cérémonie était publique, et un certain nombre d'habitants de l'arrondissement s'étaient réunis dans la salle des mariages. Le maire, M. Gaildraud, présidait, assisté de M. Frébault, député, de MM. Morin et Frère, conseillers municipaux. Le préfet de la Seine était représenté par son chef de cabinet, M. Camille Lyon.

La bibliothèque est ouverte au public ; elle le sera tous les jours de la semaine, de huit heures à dix heures du soir, et le dimanche de une heure à trois heures.

Libéralités en faveur des Écoles.

M. Galien, propriétaire à Nogent-l'Artaud, demeurant à Genève, vient de faire don à la commune de Nogent-l'Artaud, en faveur de l'école des garons, d'une somme de 500 francs, pour être employée de la manière suivante : 450 francs pour achat d'un mobilier scolaire et acquisition de cartes, tableaux, etc., etc., et 50 francs pour prime à l'instituteur.

Déjà, dans le courant de 1878, M. Galien avait fait un premier don de 600 francs en faveur de l'école du hameau de la Ferroterie, alors en projet de création et qui est aujourd'hui entièrement achevée. Sur cette somme 500 francs ont été affectés à l'établissement d'un mobilier scolaire et 100 francs ont été remis à l'instituteur, à titre de prime, suivant le désir de M. Galien.

(Moniteur scolaire du département de l'Aisne.)

L'Association philotechnique de Montmorency.

Une section de l'Association philotechnique de Paris vient d'être créée à Montmorency (Seine-et-Oise), en vue de l'organisation de cours d'adultes « pour enseigner gratuitement aux personnes de la ville et du canton qui n'ont pu poursuivre leurs études, les sciences appliquées à l'industrie, le dessin linéaire, la figure, l'ornement, la géométrie, la comptabilité commerciale, la couture et les travaux à l'aiguille, l'hygiène, la mécanique, le droit usuel, et compléter ainsi l'instruction primaire donnée dans les écoles communales. »

Ces cours auront lieu dans les salles de l'école communale de Montmorency, et les ressources financières résulteront de souscriptions et de dons individuels.

Le président d'honneur de la section est, d'après les Statuts, M. le maire de Montmorency ; MM. Jules Simon, Charles Blanc et J.-A. Langlois, député de la Seine-et Oise, sont présidents honoraires ; M. Armand Hayem, conseiller général, vice-président de la délégation cantonale, est président effectif; M. Duval, instituteur à Montmorency, directeur des cours.

Don à une Société de secours mutuels d'instituteurs.

Mme Benoît, veuve d'un ancien inspecteur primaire de Bordeaux, a demandé à faire partie de la société de secours mutuels des instituteurs et institutrices de la Gironde, en qualité de membre honoraire. Elle promet de verser tous les ans, pour sa cotisation personnelle, la somme de 500 francs, heureuse de témoigner, par cette généreuse offrande, combien elle s'associait aux sentiments d'affectueuse estime voués, de son vivant, par le vénéré M. Benoît aux instituteurs de la Gironde.

Le Bureau s'est empressé d'admettre Mme veuve Benoît, comme membre honoraire de la société de secours mutuels. Il a cru devoir, en outre, décerner à Mme Benoit, en témoignage de sa respectueuse reconnaissance, le titre de *Bienfaitrice de la Société.*

(*Bulletin de l'instruction primaire de la Gironde.*)

Nous avons reçu de l'honorable M. Nakagawa, attaché au ministère de l'instruction publique du Japon, un ouvrage fort intéressant, intitulé: *Tokio Daigaku.* C'est un annuaire de l'Université de Tokio publié en 1879 à Tokio. Le texte est en anglais et en japonais. Après une introduction historique sur l'Université, vient la liste des professeurs et des lecteurs, le programme des cours et la série des questions proposées aux élèves, questions posées soit en anglais, soit en japonais, soit en français.

L'Université de Tokio comprend trois facultés : la faculté de droit, la faculté des sciences et la faculté des lettres. Les professeurs sont japonais, américains, anglais ou français.

Dans la faculté de droit, les lois britanniques sont enseignées par un américain et un anglais, et les lois françaises par un japonais, M. Seiichiro Kurokawa. Dans la faculté des sciences, qui compte de nombreux professeurs étrangers (trois anglais, trois américains et trois allemands), nous remarquons deux français, agrégés des sciences, MM. Berson et Dybowski, chargés de la chimie, de la physique et des mathématiques. Nous regrettons que la faculté des lettres ne compte pas de professeurs français.

L'annuaire de l'Université de Tokio témoigne des efforts tentés par les japonais pour élever le niveau des études dans leur patrie.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie,
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 17014-0.

REVUE PÉDAGOGIQUE

ACTES OFFICIELS

Décret du Président de la République, relatif à la caisse des lycées, collèges et écoles primaires.

Le Président de la République française,

Sur le rapport du ministre de l'instruction publique et des beaux-arts;

Vu la loi du 1er juin 1878, qui a créé une Caisse pour la construction des maisons d'école;

Vu la loi du 3 juillet 1880 portant, pour la construction des lycées, collèges et écoles primaires, la création d'une Caisse unique divisée en deux sections: la première concernant les lycées et les collèges communaux, la seconde les écoles primaires;

Considérant que le fonctionnement de la Caisse des écoles primaires a été réglé par le décret du 10 août 1878 et qu'il y a lieu d'assurer également, par voie de règlement, le fonctionnement de la section de la Caisse relative aux lycées et aux collèges communaux,

Décrète:

Article premier. — Les demandes des villes et des départements tendant à obtenir des subventions ou des avances pour la construction ou l'agrandissement des bâtiments des lycées et des collèges communaux, seront instruites par les recteurs. Ces fonctionnaires seront également chargés, après entente avec les préfets, des démarches à faire auprès des conseils municipaux et des conseils généraux, lorsque le service de l'instruction publique prendra l'initiative des améliorations à réaliser.

Art. 2. — Les plans et devis des constructions et acquisitions soumises à l'approbation de l'administration, devront être accompagnés des délibérations du conseil municipal et du conseil général, indiquant les sommes votées par ces assemblées.

Sauf le cas où le conseil municipal ne participera pas à la dépense, les travaux seront exécutés par la ville, à ses risques et périls, sous la surveillance du ministre de l'instruction publique.

Les dépenses supplémentaires ayant pour cause des erreurs ou des oublis dans l'estimation primitive des travaux, des modifications ou des additions non autorisées, demeureront à la charge de la commune.

Art. 3. — Les subventions allouées par l'Etat pour les bâtiments des lycées sont payables au fur et à mesure du degré d'avancement des travaux, et proportionnellement aux sommes versées par la commune, et, s'il y a lieu, par le département. Le montant de ces subventions est mandaté par la Caisse des dépôts, au nom des économes des lycées qui

effectuent les versements dans la caisse municipale, après ouverture d'un crédit régulier par le ministre de l'instruction publique.

A cet effet, le recteur transmet une proposition de payement d'acompte accompagnée d'un certificat d'architecte. (Modèles nos 1 et 2.)

Le ministre de l'instruction publique transmet, après vérification, les propositions d'acompte à la Caisse pour la construction des lycées et collèges, laquelle effectue, à partir du 5 de chaque mois, les payements autorisés dans le courant du mois précédent.

Art. 4. — Dans le cas où de nouveaux lycées seraient construits directement par l'État, sans le concours des administrations municipales, les sommes à payer aux architectes et aux entrepreneurs seront acquittées directement par la Caisse des lycées et collèges, sur des autorisations spéciales du ministre de l'instruction publique. Il en sera de même des dépenses auxquelles pourront donner lieu l'examen des projets adressés au ministère, l'inspection des travaux, etc.

Art. 5 — Les subventions allouées par l'Etat pour les bâtiments des collèges communaux sont également payables au fur et à mesure du degré d'avancement des travaux et proportionnellement aux sommes versées par la commune et, s'il y a lieu, par le département; le montant en est versé dans la caisse municipale. Pour le payement de ces subventions, le préfet du département adresse au ministre de l'instruction publique un bordereau présentant le montant des sommes à payer. Ce bordereau, établi conformément au modèle n° 3 annexé au présent règlement, sera accompagné des justifications dont la production est prescrite par l'article 6 de la loi. (Modèles nos 2, 4 et 5.)

Le ministre de l'instruction publique transmet, après vérification, les propositions de payement à la Caisse pour la construction des lycées et collèges, laquelle effectue, à partir du 5 de chaque mois, les payements autorisés dans le courant du mois précédent.

Art. 6. — Lorsqu'une commune aura encouru, pour sa subvention, la déchéance prévue à l'article 6 de la loi, et qu'elle aura reçu tout ou partie de cette subvention, le ministre de l'instruction publique en avisera la Caisse pour la construction des lycées et collèges, qui poursuivra le remboursement des sommes à reverser.

Art. 7. — Les villes et les départements qui voudront obtenir une avance sur les sommes de 50,400,000 francs et de 15 millions de francs mentionnées aux articles 7 et 8 de la loi, devront recevoir à cet effet l'autorisation préalable du ministre de l'instruction publique, qui fixera, en même temps, le maximum du capital à avancer.

Si la ville qui fait cette demande sollicite en même temps une subvention, cette subvention ne sera acquise qu'après le vote et la réalisation des ressources formant la part contributive de la commune et du département.

Lorsque la Caisse pour la construction des écoles aura reçu du ministre de l'instruction publique l'avis de l'approbation pour la concession d'une avance, elle invitera le maire ou le préfet à fournir les garanties nécessaires pour le remboursement de cette avance et à se munir de l'autorisation qui lui est indispensable, conformément aux lois en vigueur-

Art. 8. — L'annuité dont le versement doit être effectué à la Caisse des dépôts et consignations, en vertu de l'article 12 de la loi, sera ordonnancée chaque année dans les cinq jours qui suivront l'ouverture de l'exercice.

Art. 9. — Dans le cas où une commune ou un département voudrait se libérer dans un délai inférieur à celui de trente ans fixé par l'article 13 de la loi, la somme à verser par semestre pour chaque 100 francs empruntés serait réglée suivant un tarif indiqué dans le tableau annexé au présent règlement.

Art. 10. — Les traités particuliers que la Caisse pour la construction des lycées et collèges est autorisée à passer avec les communes, aux termes de l'article 14 de la loi, devront contenir une clause spéciale établissant que si, dans un délai de deux ans, la commune ne s'est pas mise en mesure de faire emploi du produit de son emprunt pour les travaux du lycée ou du collège, le traité pourra être résilié, à la requête du ministre de l'instruction publique, et le remboursement des sommes restant à amortir immédiatement poursuivi.

Fait à Paris, le 13 août 1880.

Jules GRÉVY.

Par le Président de la République :
Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
Jules Ferry.

Circulaire du Ministre de l'instruction publique.

Paris, le 18 août 1880.

Monsieur le recteur,

Je vous transmets ci-joints : 1° un exemplaire de la loi du 3 juillet 1880 portant, pour la construction des lycées, collèges et écoles primaires, création d'une caisse unique divisée en deux sections : la première concernant les lycées et les collèges communaux, la seconde les écoles primaires ; 2° un exemplaire du règlement en date du 13 août 1880 concernant le fonctionnement de la section de la caisse relative aux lycées et aux collèges communaux.

Afin d'accélérer la solution des affaires et d'éviter les difficultés qui pourraient se produire, quelques explications paraissent indispensables.

Aux termes de l'article 3 de la loi, les demandes des villes et des départements tendant à obtenir des subventions ou des avances pour la construction ou l'agrandissement des bâtiments des lycées et des collèges communaux, seront instruites par les recteurs. Ces fonctionnaires seront également chargés des démarches à faire auprès des conseils municipaux et des conseils généraux pour obtenir leur concours. Mais, dans ce dernier cas, vous aurez, monsieur le recteur, à vous entendre avec le préfet, qui, en sa qualité de représentant du gouvernement, doit être mis au courant des projets engageant les finances municipales ou départementales. MM. les préfets connaissent exactement la situation

des communes, les ressources dont elles disposent et les sacrifices qu'elles peuvent s'imposer. Je désire donc que vous teniez grand compte de leur avis dans les propositions que vous aurez à m'adresser.

A ce sujet, je crois devoir vous faire connaître que j'ai l'intention de venir largement en aide aux villes ; mais comme les demandes transmises à mon administration sont très nombreuses, j'ai fixé, en principe, à la moitié au plus la part contributive de l'Etat dans les dépenses à effectuer.

Sauf le cas où le conseil municipal ne participera point à la dépense, les travaux seront exécutés par la ville, à ses risques et périls, sous la surveillance du ministre de l'instruction publique. Vous voudrez bien insister sur ce point auprès des administrations municipales et départementales.

L'Etat n'intervenant qu'au moyen d'une subvention fixe, il est de la plus grande importance que les plans et devis soient rédigés avec une exactitude complète, afin d'éviter des excédents de dépense qui resteraient à la charge de la commune. Vous aurez également à veiller à ce que les projets ne comprennent que des travaux ou acquisitions se rapportant directement aux lycées et aux collèges. On ne devra, sous aucun prétexte, faire figurer dans les devis les frais de construction ou de réinstallation d'écoles primaires, de bibliothèques municipales, de presbytères, etc., etc., quand bien même le déplacement de ces services serait motivé par l'annexion au lycée ou au collège des locaux qu'ils occupent actuellement.

Le montant de la subvention de l'Etat sera fixé au moment de l'approbation définitive du projet, mais le payement n'aura lieu qu'au fur et à mesure des besoins, et proportionnellement aux sommes versées par la commune et le département. En ce qui concerne les lycées, vous vous conformerez exactement sur ce point aux prescriptions de l'article 3 du règlement du 13 août 1880 ci-joint, et vous veillerez, monsieur le recteur, à ce que les pièces (modèles 1 et 2) qui devront accompagner vos propositions, soient toujours établies avec le plus grand soin.

Lorsque les fonds auront été mis à la disposition du lycée par la Caisse des dépôts et consignations, et que le crédit nécessaire aura été ouvert au proviseur, l'économe, selon les cas, versera sans retard dans la caisse municipale l'allocation de l'Etat ou acquittera les dépenses effectuées directement par l'établissement. Le montant des allocations dont il s'agit ne devra jamais être replacé par les lycées à la Caisse des dépôts.

Les subventions allouées aux villes pour les collèges communaux seront également payées au fur et à mesure des besoins et versées dans les caisses municipales par la Caisse des dépôts et consignations. MM. les préfets auront à me transmettre à cet effet des propositions accompagnées des pièces justificatives prescrites par la loi (modèles 2, 4 et 5).

Chaque versement d'acompte sur la subvention de l'Etat devra être précédé d'un payement équivalent fait par la ville.

Afin de compléter, dans le plus court délai possible, l'installation des lycées et des collèges, l'article 6 de la loi du 3 juillet 1880 spécifie que les subventions de l'Etat ne seront définitivement acquises aux com-

munes que si les travaux sont mis à exécution dans un délai de deux ans au maximum. Je vous prie de signaler aux administrations municipales l'importance de cette clause. Dans le cas où un projet ajourné serait repris ultérieurement, vous auriez à m'adresser, avec toutes les pièces justificatives à l'appui, de nouvelles propositions sur lesquelles il sera statué.

Les prescriptions de la loi du 3 juillet et du règlement du 2 août 1880 concernant les avances à faire aux villes et aux départements, paraissent suffisamment explicites. Cependant, afin de vous permettre de répondre plus sûrement aux questions qui pourraient vous être adressées à cet égard, j'ai fait ajouter à la présente circulaire une copie des instructions spéciales préparées par la Caisse des dépôts et consignations et un tableau des sommes à payer par semestre, pour chaque 100 francs empruntés, suivant le nombre d'années de remboursement.

Recevez, monsieur le recteur, etc.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Société académique de Brest.

Paris, le 10 août 1880.

La société académique de Brest est reconnue comme établissement d'utilité publique.

Les statuts sont approuvés tels qu'ils sont ci-annexés. Aucune modification ne pourra y être apportée sans l'autorisation du gouvernement.

Circulaire relative aux conférences pédagogiques.

Monsieur le recteur,

Les conférences pédagogiques, dont la création remonte à 1837, et qui avaient été abandonnées depuis, ont été remises en usage dans ces dernières années.

Partout où elles se sont réorganisées, l'expérience a permis d'en constater très promptement les heureux résultats.

Les enquêtes auxquelles j'ai fait procéder par les soins de MM. les recteurs, les vœux unanimes, soit du corps enseignant, soit de l'inspection générale, soit des autorités départementales, me faisaient un devoir de soumettre au Conseil supérieur, dès sa première session, la question du rétablissement officiel et général de ces conférences dans toute la France. C'est l'objet de l'arrêté que j'ai pris le 5 juin dernier, sur l'avis de cette haute assemblée.

Vous n'aurez pas de peine, monsieur le recteur, à reconnaître dans quel esprit cet arrêté est conçu : il établit expressément l'obligation pour tout département d'instituer des conférences pédagogiques, l'obligation pour tout instituteur d'y prendre part; mais il laisse une très grande

latitude aux autorités compétentes pour le mode d'organisation. La préoccupation essentielle de l'administration supérieure n'est pas que ces conférences s'établissent sur un plan uniforme, mais qu'elles s'établissent partout dans les conditions les plus propices à leur développement.

L'important est que notre personnel enseignant échappe à cette influence de l'isolement qui paralyse peu à peu les volontés les plus fermes. Jeunes ou vieux, sortis ou non d'une école normale, nos instituteurs ont besoin de faire effort pour ne pas se laisser gagner par le découragement ou par la routine. Pour les y aider, pour tenir chacun d'eux en haleine, nulle action ne peut être plus efficace que celle du corps tout entier, qui a intérêt à ne laisser faiblir aucun de ses membres. En se rapprochant dans des conférences périodiques, ils n'apprendront pas seulement à discuter en commun les questions de méthode, les points de doctrine, les procédés et les livres, tous les détails de l'organisation scolaire; ils y trouveront, par surcroît, l'occasion de nouer ensemble de bonnes relations de confraternité, et de multiplier leurs rapports avec leurs chefs hiérarchiques, c'est-à-dire de créer entre eux librement cette communauté d'esprit et cette solidarité professionnelle qui fait la puissance et la dignité d'un corps enseignant.

C'est pour assurer à ces conférences une action efficace et permanente que le Conseil supérieur a voulu qu'elles ne fussent plus, désormais, des réunions facultatives et accidentelles de quelques maîtres zélés et désireux de s'instruire; elles compteront formellement au nombre des devoirs auxquels l'instituteur ne pourra se soustraire sans méconnaître les exigences de sa profession.

Il est juste, en conséquence, que l'autorité académique recherche avec sollicitude les moyens de concilier cette obligation nouvelle avec les autres devoirs déjà si nombreux de l'instituteur. De là, les diverses prescriptions de l'arrêté relativement au siège de la conférence, au nombre des réunions, au mode de convocation personnelle.

Les conférences ayant principalement pour but de permettre à tous les instituteurs de participer à des études communes, il faut, avant tout, que les lieux de réunion soient en nombre suffisant pour être à tous d'un accès facile. Le chef-lieu de canton sera le plus souvent le rendez-vous naturel; quelquefois on devra choisir un point plus central ou présentant d'autres avantages; tantôt il y aura lieu de grouper deux ou plusieurs cantons, tantôt, au contraire, d'avoir plusieurs lieux de réunion dans un même canton; il faut que toute liberté soit laissée à l'autorité locale et à l'administration académique pour trouver le mode de groupement le plus commode et le moins coûteux.

Mêmes raisons pour fixer diversement, suivant les régions, suivant les habitudes locales, la date des réunions et leur nombre chaque année; tel canton, telle grande ville peut avoir des réunions mensuelles, tel autre se bornera peut-être actuellement à une ou deux par an.

Une question plus délicate encore et que vous résoudrez, monsieur le recteur, d'après vos renseignements particuliers sur les usages locaux et l'esprit de chaque contrée, est l'organisation de conférences soit distinctes, soit communes pour les instituteurs et les institutrices.

Actuellement, il existe dans les différentes parties de la France des exemples de l'un et de l'autre système qui réussissent également: ici, instituteurs et institutrices laïques et congréganistes sont habitués à se réunir indistinctement sous la présidence de l'inspecteur d'académie; ailleurs, il se tient une réunion spéciale pour toutes les institutrices du canton ou de l'arrondissement; ailleurs, les instituteurs laïques et les instituteurs congréganistes sont réunis séparément à tour de rôle.

Je vous ai laissé une liberté absolue d'appréciation et de choix. Il vous appartiendra, monsieur le recteur, d'appliquer à chaque département, à chaque circonscription, s'il le faut, le mode de réunion qui aura le plus de chances d'être bien accueilli par le personnel placé sous vos ordres.

L'arrêté appelle aux conférences, à titre obligatoire, les instituteurs et institutrices titulaires; il y admet aussi, dans la mesure où le permettront les besoins du service, les instituteurs adjoints; par une réserve qu'il est facile de comprendre, on n'a pas cru devoir étendre cette prescription aux institutrices adjointes, qui ne pourront être admises que par mesure spéciale, à la demande et sous la responsabilité de leurs directrices. Je n'ai pas besoin d'ajouter que tout le personnel enseignant des écoles normales est invité à prendre part aux travaux de la conférence pédagogique du chef-lieu. Quant aux instituteurs et institutrices libres, ils n'auront qu'à exprimer le désir d'y assister pour en obtenir l'autorisation. Je ne vois aucun inconvénient à ce que l'inspecteur d'académie les autorise à prendre part aux discussions; ils auraient seulement à s'abstenir de voter dans le cas où il s'agirait d'émettre un avis ou un vœu exclusivement relatif aux écoles publiques.

Le droit d'accorder des dispenses, non pas collectives mais individuelles, est conféré aux inspecteurs d'académie, qui ont besoin de ce pouvoir pour empêcher une institution essentiellement libérale de prendre, en aucune circonstance, un caractère vexatoire. Vous leur recommanderez, monsieur le recteur, d'une part, de se refuser absolument à toute demande de dispense qui exempterait en principe une catégorie quelconque d'instituteurs ou d'institutrices, et d'autre part, d'accorder, aussi largement que possible, les dispenses individuelles que motiveront l'âge, la santé, les difficultés de communication, toute autre circonstance enfin que la résistance systématique.

Il ne sera traité, dans les conférences, que des matières de pédagogie théorique ou pratique. Les discussions ne sauraient s'égarer sur d'autres sujets, puisque la liste des questions à débattre est dressée par les instituteurs eux-mêmes, et que l'inspecteur d'académie choisit dans cette liste les sujets de chaque session. Il y a donc double raison de croire que les choix seront excellents. Là encore j'ai voulu éviter la recherche de l'uniformité, et je laisse, sous votre direction, aux inspecteurs d'académie, aux présidents et aux membres des conférences la liberté de régler leurs travaux : les sujets pourront, ou bien être les mêmes pour toutes les conférences cantonales, ou varier de canton à canton, d'arrondissement à arrondissement. L'ordre des matières traitées,

le nombre et l'étendue des rapports écrits, les procès-verbaux, la part d'intervention de l'inspecteur dans les débats, tout le fonctionnement enfin des conférences sera réglé par les conférences elles-mêmes : c'est la condition indispensable pour que le corps enseignant s'y intéresse et en profite.

Vous vous ferez seulement rendre compte, monsieur le recteur, du travail fait chaque année dans chaque circonscription, et je ne doute pas que vos conseils et vos observations ne contribuent à imprimer à cet intéressant mouvement d'idées la plus sage et la plus heureuse direction, tout en lui laissant sa spontanéité.

Il est désirable que les membres des conférences pédagogiques étudient les sujets scolaires à un point de vue essentiellement pratique. Trop souvent, les questions d'éducation ont servi de thème à de vaines déclamations. Des plans chimériques, des théories ambitieuses et vides ont parfois compromis plutôt qu'avancé le progrès. Il faut que nos instituteurs se persuadent que la pédagogie est une science positive, qui s'appuie sur l'expérience. Aussi verrais-je avec plaisir se généraliser l'usage de ces conférences pédagogiques en action qui consistent en une classe réelle faite dans une école par un instituteur, en présence de ses collègues et suivie d'une discussion où chacun apporte des observations prises sur le vif. Mettre en commun le fruit de l'expérience scolaire quotidienne, se communiquer mutuellement les petites découvertes pratiques que chacun a faites dans sa classe, s'éclairer par la discussion non sur de savants systèmes, mais sur les réalités de l'école primaire, c'est bien là le véritable but des conférences et la raison de leur juste popularité.

C'est aussi en insistant sur l'incontestable service qu'elles rendront au corps enseignant au point de vue pratique, que nous obtiendrons le concours des autorités départementales et locales pour décharger les instituteurs de tous les frais de déplacement. J'adresse à ce sujet, à MM. les préfets, une circulaire dont je vous envoie ci-joint un exemplaire.

Je vous prie, monsieur le recteur, en m'accusant réception de la présente circulaire, de me faire connaître les mesures que vous avez prises pour en assurer l'exécution.

Recevez, monsieur le recteur, etc.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Circulaire relative aux dépenses des conférences pédagogiques.

Paris, le 20 août 1880.

Monsieur le préfet,

Je vous envoie ci-joint un exemplaire de la circulaire que j'ai adressée à MM. les recteurs pour l'exécution de l'arrêté du 5 juin dernier, qui a prescrit le rétablissement des conférences pédagogiques dans toute la France.

Tous les instituteurs et institutrices étant obligés de prendre part à ces conférences, qui, le plus souvent, se tiendront au chef-lieu de canton, il est juste de ne pas leur laisser supporter les frais qu'entraînera leur déplacement. L'attention des conseils généraux doit être appelée sur ce point. Je ne doute pas que ces assemblées, qui accueillent toujours avec empressement ce qui est de nature à hâter les progrès de l'enseignement populaire, n'inscrivent aux budgets départementaux une allocation destinée à indemniser les instituteurs et institutrices. Il vous appartient, monsieur le préfet, d'adresser, à ce sujet, une proposition d'ouverture de crédit au conseil général de votre département. Vous voudrez bien lui faire connaître que je serai heureux de pouvoir seconder ses intentions en mettant à votre disposition. sur le budget de mon ministère, une somme au moins égale au crédit voté par le département, si elle est reconnue nécessaire pour indemniser les maîtres et les maîtresses de nos écoles des divers frais nécessités par leur présence aux conférences pédagogiques.

Je vous prie de porter mes circulaires à la connaissance du conseil général, dans le cours de la présente ou de la prochaine session, et de m'informer, sans retard, du résultat de la proposition que vous aurez soumise à cette assemblée.

Recevez, monsieur le préfet, etc.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Ecole normale d'institutrices.

23 août 1880. — Mlle Georgin, maîtresse-adjointe à l'école normale d'institutrices de Grenoble, est nommée maîtresse-adjointe à l'école normale d'institutrices de Besançon. Mlle Georgin est promue de la 2e à la 1re classe

---

Inspection primaire.

23 août 1880. — M. Barreau, inspecteur primaire (3e classe) à Châtellerault, est nommé, en la même qualité, à Poitiers, en remplacement de M. Dubois, en congé d'inactivité.

Circulaire relative à l'aménagement des écoles normales d'institutrices.

Monsieur le préfet,

Aux termes du décret du 5 juin dernier, peuvent être admises à la direction des écoles normales d'institutrices toutes les personnes déclarées aptes à ces fonctions après un examen spécial, qu'elles soient d'ailleurs mariées, veuves ou célibataires.

Contrairement à l'usage suivi jusqu'à ce jour, la direction des écoles normales pourra donc à l'avenir être confiée à des personnes mariées. Il importe, par suite, que dans l'aménagement des locaux affectés aux écoles normales d'institutrices, le logement de la directrice soit indépendant de la partie des bâtiments consacrée au service scolaire, de façon que le mari de la directrice et sa famille puissent vaquer à leurs occupations sans troubler les exercices des élèves-maîtresses.

Je vous prie, monsieur le préfet, de vouloir bien appeler sur ce point l'attention du conseil général.

Pour les écoles actuellement en projet ou en cours d'exécution, il sera facile d'apporter aux plans les modifications nécessaires. Quant à celles qui existent depuis plusieurs années déjà, on devra examiner éventuelement les moyens d'assurer, autant que possible, l'indépendance des locaux lorsque les besoins du service l'exigeront.

Recevez, monsieur le préfet, etc.

Fait à Paris, le 20 août 1880.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Enseignement de la gymnastique.

14 août 1880. — Le diplôme de maître de gymnastique est conféré aux candidats ci-après désignés, tous élèves sortants de l'école normale de Caen :

MM. Anne (Albert-Jean-Louis); Buot (François-Zéphir), Cotentin (Cléophas-Victor-Emile); Gérard (Méry-Alphonse); Le Coquet (Jules-Eugène); Marie (Henri-Rémy).

14 août. — Le diplôme de maître de gymnastique est conféré à :

MM. Moreau (Louis-Jean-Eloi); Herbay (Léon); Pierquet (Vital); Meunier (Cyrille); Guillet (Camille); Leroy (Augustin); Rozier (Théodore); Cogniart (Auguste); Cerveaux (Sylvain); Charles (Henri-Joseph); Brasseur (Camille).

15 août 1880. — Le diplôme de maître de gymnastique est conféré à :

MM. Bech (Dominique-Alphonse-Toussaint); Bressac (Emilien); Perrin (Sixte-Pierre-Antonin); Chavenon (Jean); Bech (André-Marie-Sixte); Lacroix (Jean); Montagne (Fernand-Alfred-Pierre).

NOUVELLES DIVERSES

M. Rapet, inspecteur général honoraire, a formé depuis de longues années, une bibliothèque pédagogique de la plus grande valeur. Le gouvernement a pensé avec raison qu'une telle bibliothèque serait digne d'être déposée dans la bibliothèque du Musée pédagogique, et il a demandé aux Chambres l'autorisation d'acquérir ce trésor, accumulé avec autant d'ardeur que d'intelligence.

Voici le *projet de loi* adopté par la Chambre des députés et le Rapport fait au Sénat au sujet de ce projet de loi. Ce sont deux documents à conserver pour l'histoire de la pédagogie.

Projet de loi portant ouverture au Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts, sur l'exercice 1880, d'un crédit supplémentaire de 45.000 francs (section 1re, chap. XXXVI, *Instruction primaire, cours d'adultes, secours, allocations diverses).*

EXPOSÉ DES MOTIFS

Messieurs,

M. J.-J. Rapet, inspecteur général honoraire de l'enseignement primaire, qui a servi l'Université pendant 46 ans avec un zèle et un désintéressement dont il ne lui a peut-être pas été assez tenu compte, s'est acquis dans la science pédagogique une réputation incontestée, et a vu ses travaux honorés sept fois des plus hautes distinctions de l'Institut. Il a consacré cinquante années de sa vie à réunir une collection d'ouvrages spéciaux, dont un très grand nombre sont à peu près introuvables aujourd'hui.

Il y a là une source extrêmement précieuse de documents français et étrangers se rapportant surtout à l'histoire de la pédagogie, et qui constitueraient une inappréciable richesse pour le Musée pédagogique en formation.

Le ministre de l'instruction publique a pensé qu'il y avait un intérêt majeur à assurer à l'Etat la possession d'une bibliothèque unique en son genre, et il a engagé des pourparlers avec M. J.-J. Rapet, pour obtenir la cession des collections qui lui ont coûté de longues et patientes recherches.

Deux experts ont été choisis, l'un par l'administration de l'Instruction publique, et l'autre par M. J.-J. Rapet; ils ont procédé, avec le plus grand soin, à l'examen de la bibliothèque dont il s'agit, et ils ont constaté qu'elle ne comprenait pas moins de 4,500 ouvrages ou écrits représentés par plus de 5,000 volumes, et un nombre très considérable de brochures et plaquettes très rares renfermées dans une centaine de cartons.

Tous ces livres sont dans un état de conservation irréprochable.

Le catalogue de cette bibliothèque se compose de 3,842 fiches.

M. J.-J. Rapet, disent MM. les experts, a recueilli à peu près toutes les publications relatives à l'éducation, et spécialement à l'instruction primaire, qui ont paru en France, en Allemagne, en Italie, en Angleterre et aux États-Unis.

Parmi ces trésors, nous noterons une collection unique de revues périodiques étrangères dont trois remontent au dix-huitième siècle, et l'une jusqu'en 1771, et, dans le groupe des documents officiels, une collection plus remarquable encore et qu'on tenterait vainement de reconstituer avec les archives de nos administrations.

On mentionne enfin, d'une manière toute spéciale, une suite de 304 ouvrages relatifs à Pestalozzi et à sa méthode, accompagnés de notes du plus haut intérêt. Lors de l'exposition qui fut faite à Zurich, la ville natale de l'illustre pédagogue suisse, on n'avait pu rassembler, à grand'peine, que 210 ouvrages formant la bibliothèque Pestalozzienne.

« Il a fallu, dit le procès-verbal des experts, une vie d'homme, et d'homme à la fois très instruit et très dévoué, pour grouper toutes ces richesses, et il serait déplorable que le gouvernement français laissât se disperser une bibliothèque pédagogique dont on ne trouverait nulle part, dans notre pays, l'équivalent. »

MM. les experts sont arrivés à reconnaître avec des documents exacts que M. J.-J. Rapet a dépensé une somme de 38,000 francs pour l'acquisition de sa bibliothèque, sans compter les frais de reliure qui ont dû être très considérables.

M. Rapet consentirait à la cession qui lui est proposée moyennant la somme de 45,000 francs, en s'engageant à joindre à ses collections les notes volumineuses dont il est l'auteur, ainsi que plusieurs de ses ouvrages, couronnés en manuscrit par l'Institut et qu'il a constamment revus et complétés avec une conscience qui l'honore et dont on voit peu d'exemples.

Les conditions dont il s'agit paraissent devoir être acceptées avec reconnaissance et, d'après les considérations qui précèdent, nous avons l'honneur de proposer l'adoption du projet de loi suivant :

PROJET DE LOI

Le Président de la République française

Décrète :

Le projet de loi dont la teneur suit sera présenté à la Chambre des députés par le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, et par le ministre des finances, qui sont chargés d'en exposer les motifs et d'en soutenir la discussion :

ARTICLE PREMIER. — Il est ouvert au ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, sur l'exercice 1880, un crédit supplémentaire de 45,000 francs, applicable à la section 1re, chapitre XXXVI (*Instruction primaire, cours d'adultes, secours allocations diverses*).

ART. 2. — Il sera pourvu à cette dépense au moyen des ressources générales du budget de l'exercice 1880.

Fait à Paris, le 20 mars 1880.

Le Président de la République française,
JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Le Ministre des finances,
J. MAGNIN.

Rapport fait au nom de la Commission des finances (1) *chargée d'examiner le projet de loi, adopté par la Chambre des députés, ayant pour objet l'ouverture au ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, sur l'exercice 1880, d'un crédit supplémentaire de 45.000 francs (section 1re, chapitre* XXXVI, *Instruction primaire, cours d'adultes, secours, allocations diverses), par M. Ferrouillat, sénateur.*

Messieurs,

Votre Commission des finances a été saisie d'un projet de loi portant ouverture au ministre de l'instruction publique d'un crédit supplémentaire de 45,000 francs. Ce projet a été adopté par la Chambre des députés, et le gouvernement vous demande de lui donner votre sanction.

Ce crédit de 45,000 francs a pour objet l'acquisition par l'Etat de la bibliothèque pédagogique de M. Rapet, inspecteur général honoraire de l'enseignement primaire.

Au milieu des réformes projetées dans les méthodes d'enseignement, vous savez quelle importance ont prise les questions pédagogiques. Le gouvernement, à qui appartient l'initiative des améliorations à apporter dans le système des études à tous les degrés, regarde comme un devoir de rassembler tous les matériaux qui peuvent servir à la réalisation de cette œuvre à la fois si importante et si délicate, et, dans cette pensée, il a entrepris la création d'un Musée pédagogique.

M. Rapet, qui s'est acquis dans la science pédagogique une réputation incontestée, a consacré cinquante années de sa vie à collectionner des ouvrages spéciaux, et les experts consacrés à l'examen de sa bibliothèque, MM. Colani et Ch. Louandre, ont constaté qu'elle renferme toutes les publications relatives à l'éducation et spécialement à l'instruction primaire qui ont paru en France, en Allemagne, en Italie, en Angleterre et aux Etats-Unis, et que parmi ces ouvrages spéciaux un très grand nombre sont à peu près introuvables aujourd'hui.

Cette bibliothèque ne comprend pas moins de 4,500 ouvrages ou écrits représentés par plus de 5,000 volumes et un nombre

---

(1) Cette Commission est composée de MM. Calmon, *président ;* Bertauld, Cordier, *vice-présidents* ; baron Le Guay, Paul de Rémusat, Émile Labiche, *secrétaires ;* Léon Say, Gouin, Pouyer-Quertier, Caillaux Charles Brun, Ferrouillat, Casimir Fournier, Bocher, Jules Simon, Faye, Foucher de Careil, Roger-Marvaise.

très considérable de brochures ou plaquettes très rares, renfermées dans une centaine de cartons.

MM. les experts ont reconnu, et la Commission de la Chambre des députés s'est assurée par des documents exacts que le crédit de 45,000 francs demandé par le ministre représentait à peine les sommes déboursées par M. Rapet pour l'acquisition et la reliure de ces nombreux volumes. M. Rapet s'engage, en outre, à y joindre des notes précieuses dont il est l'auteur, ainsi que plusieurs de ses ouvrages, couronnés en manuscrit par l'Institut.

Le ministre de l'instruction publique a pensé qu'il y avait un intérêt majeur à assurer à l'Etat et au Musée pédagogique en formation la possession d'une bibliothèque unique en son genre, et le caractère d'urgence nécessaire pour légitimer la demande d'un crédit supplémentaire est justifié par cette considération, qu'il importe de ne pas laisser se disperser une bibliothèque pédagogique dont on ne trouverait nulle part, dans notre pays, l'équivalent.

Dans ces circonstances, votre Commission a pensé que le projet de loi devait être accepté sans hésitation, et elle vous en propose l'adoption.

PROJET DE LOI

Article premier. — Il est ouvert au ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, sur l'exercice 1880, un crédit supplémentaire de 45,000 francs, applicable à la section 1re, chapitre XXXVI *(Instruction primaire, cours d'adultes, secours, allocations diverses).*

Art. 2. — Il sera pourvu à cette dépense au moyen des ressources générales du budget de l'exercice 1880.

COURS NORMAL DE COUPE ET D'ASSEMBLAGE

Le cours normal de coupe et d'assemblage institué par le ministère de l'instruction publique, a eu lieu, pour la seconde fois du 25 août au 25 septembre dernier.

Trente-huit candidats (maîtresses-adjointes d'école normale et institutrices communales) ont suivi ce cours qui, conformément aux instructions de la circulaire ministérielle du 6 juillet, a été divisé en deux sections: l'une pour l'application de la méthode Schéfer, l'autre pour l'application de la méthode Grand'homme.

La commission a constaté les résultats satisfaisants obtenus par les deux méthodes.

A la suite des examens qui ont eu lieu les 28, 29, 30 septembre et 1er octobre, le certificat d'aptitude à la direction des cours de coupe et d'assemblage dans les écoles normales et les écoles communales des départements a été décerné à toutes les aspirantes dont les quatre premières avaient dépassé de beaucoup le minimum des points exigés, c'est-à-dire 20.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie,
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 18808-0.

REVUE PÉDAGOGIQUE

ACTES OFFICIELS

Décret constituant le Comité consultatif de l'enseignement public. (Enseignement primaire.)

Le Président de la République française,

. . . .

Décrète :

Article premier. — La section de l'enseignement primaire du Comité consultatif de l'enseignement public est constituée comme il suit :

MM. Anthoine, Baret, Baudouin, Berger, Beuvain d'Altenheym, Boutan, Brouard, Buisson, Cadet, Carriot, Cocheris ; M[lle] Dosquet, M. Ebrard, M[me] de Friedberg, MM. Gerardin, Glachant, Gréard, Hément, Lenient, Lescœur, Leyssenne, Liès-Bodart, M[lle] Loizillon, MM. de Montmahou, Mourier, Pécaut, Puiseux, Rapet, Vapereau, H. Le Bourgeois.

Art. 2. — La section de l'enseignement primaire se réunit en séance générale, sur la convocation du ministre ou, par son ordre, du directeur de l'enseignement primaire.

Art. 3. — La section de l'enseignement primaire se subdivise en cinq comités spéciaux, ci-après désignés :

Chacun de ces comités se réunit sur la convocation de son président.

COMITÉ DE SCOLARITÉ ET DE DISCIPLINE

MM. Mourier, *président ;* Baret, Beuvain d'Altenheym, Cocheris, Gérardin, Glachant, Hément, Lescœur, Vapereau, M[lles] Dosquet, Loizillon.

COMITÉ DU BREVET DE CAPACITÉ

MM. Gréard, *président ;* Anthoine, Berger, Boutan, Buisson, Carriot, Gérardin, Lenient, Pécaut, Rapet, M[me] de Friedberg,

COMITÉ DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE SUPÉRIEUR

MM. Glachant, *président ;* Baudouin, Cadet, Carriot, Ebrard, Hément, Leyssenne, Liès-Bodart, de Montmahou, Puiseux, Vapereau, M[lle] Loizillon.

COMITÉ DES ÉCOLES NORMALES

MM. Boutan, *président ;* Anthoine, Baudouin, Brouard, Buisson, Cadet, Gréard, Lenient, Leyssenne, de Montmahou, Pécaut, M[me] de Friedberg.

COMITÉ DE RÉFORMES DIVERSES

MM. Rapet, *président ;* Baret, Berger, Beuvain d'Altenheym, Ebrard, Brouard, Cocheris, Lescœur, Liès-Bodard, Mourier, Puiseux, M[lle] Dosquet,

COMITÉ DES PROMOTIONS

Le comité des promotions se compose de MM. les Inspecteurs généraux et délégués à l'inspection générale de l'enseignement primaire, sous la présidence du doyen de ces fonctionnaires en activité de service.

Ce comité se trouve ainsi constitué pour l'année scolaire 1880-81 :

MM. Baudouin, *président ;* Baret, Brouard, Cadet, Cocheris, Ebrard, Gérardin, Lescœur, Leyssenne, Liès-Bodard, Pécaut.

Art. 4. — M. Henri Le Bourgeois remplira les fonctions de secrétaire de la section et des comités.

Art. 5. — Chacun de ces comités pourra appeler dans son sein les membres de l'enseignement et les fonctionnaires qu'il croirait à propos de consulter.

Décret relatif à la caisse des lycées, collèges et écoles primaires.

6 août 1880. — Une somme de dix millions de francs à valoir sur la subvention de dix-sept millions de francs accordée à la caisse des lycées, collèges et écoles primaires est mise à la disposition du ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, pour les dépenses d'acquisition, de construction et d'appropriation des lycées et collèges.

Recrutement des institutrices en Algérie.

1er septembre 1880. — Circulaire aux recteurs par laquelle le ministre de l'instruction publique prie de faire savoir aux jeunes filles qui, dans chaque académie, ont subi avec succès l'examen pour l'admission à l'école normale et ne pourraient y être reçues faute de places vacantes, qu'il est disposé à leur accorder une bourse entière de l'Etat à l'école normale de Milianah. Elles devront produire, en vue de cette obtention, les mêmes pièces qui ont été demandées, par la circulaire du 10 août dernier, aux jeunes gens qui désiraient une bourse de l'Etat à l'école normale d'instituteurs d'Alger.

Commission d'examen pour l'instruction primaire.

24 septembre. — Arrêté instituant une Commission d'examen pour l'instruction primaire.

. . . .

Cette Commission comprendra, outre les membres nommés par l'arrêté du 2 juillet dernier: MM. Bos, Boutan, Boutroux, Compayré, Gérardin, H. Le Bourgeois, Leyssenne, Morel, Pécaut, Mme Chasteau, Mlle Ferrand.

Comité des bâtiments scolaires.

24 septembre. — Arrêté instituant au ministère de l'instruction publique un Comité des bâtiments scolaires pour l'examen des projets et la surveillance des travaux de construction et d'aménagement des maisons d'école.

Le Comité est composé ainsi qu'il suit : MM. Gréard, *président ;* Buisson, Bouvard, Narjoux, Salleron, E. Train, Berger, Zidler, *secrétaire ;* Debras, *secrétaire-adjoint.*

Enseignement primaire.

Nous extrayons d'un rapport à M. le Ministre sur les opérations de la Commission d'examen pour le certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales, les renseignements suivants :

Les candidats inscrits pour l'examen du certificat d'aptitude aux emplois d'inspecteur de l'enseignement primaire, de directeur ou de directrice d'école normale, étaient au nombre de 182 : 154 pour l'inspection, 28 pour la direction, parmi lesquels 2 seulement pour les écoles normales d'instituteurs.

67 ont été admis aux épreuves orales : 53 pour l'inspection, 14 pour la direction (13 pour les écoles normales de filles, 1 pour les écoles normales d'instituteurs).

Enfin, à la suite des épreuves orales et des épreuves pratiques, 19 candidats ont été reconnus aptes à l'emploi pour lequel ils avaient concouru :

13 pour l'inspection ; 5 pour la direction des écoles normales d'institutrices.

Aucun candidat n'a été jugé digne d'être proposé pour les écoles normales d'instituteurs.

Les sujets des épreuves écrites étaient les suivants :

Question de pédagogie (Aspirants et Aspirantes).

On se plaint de voir un trop grand nombre d'instituteurs et d'institutrices, quelque temps après leur entrée en fonctions, perdre le goût de l'étude personnelle, n'apporter dans leur classe qu'un zèle refroidi, se contenter de résultats médiocres, et finalement se laisser gagner par la routine.

Rechercher les causes de ce mal, et indiquer les principales mesures à prendre pour y remédier.

Question administrative (Aspirants).

La commune de X... compte 844 habitants. — Le rapport de la population d'âge scolaire à la population totale est de 13 0/0 dans le département.

Le centime communal vaut 78 fr. 18 c.

Les revenus ordinaires de la commune applicables à l'instruction primaire sont de 100 francs.

Il existe actuellement une école mixte payante, dirigée par un instituteur laïque de 4e classe. Cette école comprend 31 garçons payants, 26 gratuits, 1 fille payante, 6 gratuites. — Pas d'école libre de filles.

La rétribution scolaire, au taux moyen de 1 fr. 75 c., produit 59 francs; l'éventuel, au taux de 0 fr. 80 c., 170 fr. 40 c. La maîtresse des travaux à l'aiguille est payée 100 francs.

La subvention de l'Etat est de 528 francs.

L'inspecteur primaire de l'arrondissement rend compte à l'inspecteur d'académie des démarches qu'il a faites auprès des autorités locales pour les amener à demander la création d'une école publique de filles.

Il explique les moyens financiers qu'il a proposés pour la construction, puis pour l'entretien de cette nouvelle école; enfin, il résume les instructions qu'il a données pour l'installation matérielle de l'établissement.

Question administrative (Aspirantes).

La directrice d'une école normale, dont l'effectif vient d'être porté de 50 à 80 élèves, répond au président de la Commission de surveillance, qui l'a consultée sur la création d'un emploi de sous-directrice, en la priant d'en déterminer les attributions.

Elle explique, au point de vue des différents services, les raisons pour lesquelles elle accepte ou refuse cette proposition.

Epreuves orales.

La Commission a réparti le temps attribué à l'examen oral entre quatre questions portant sur chacun des quatre paragraphes du programme officiel, savoir :

Une question de psychologie appliquée à l'éducation ;

Une question de pédagogie pratique ;

Une question de pédagogie historique ;

Une question d'administration et de législation.

Epreuve pratique.

. . . . Pendant une demi-classe au moins, le candidat assistait aux leçons et aux exercices. Il rendait compte ensuite aux deux membres de la Commission, chargés de l'accompagner, de ce qu'il avait vu et entendu. Son attention avait été appelée notamment sur les points suivants :

Ordre, propreté, matériel; registres scolaires;

Tenue et discipline ;

Enseignement, appréciation des leçons faites en sa présence;

Examen des cahiers, appréciation des devoirs et des livres.

Voici, par rang de mérite, les candidats que la Commission a cru dignes d'obtenir le titre pour lequel ils ont concouru :

MM. I. — INSPECTION PRIMAIRE

1. Saby, maître-adjoint à l'école normale de la Sauve (Gironde).
2. Colombet, instituteur public à Bergerac ;

MM.

3. Duplan, chef du bureau central de la direction de l'enseignement primaire à la préfecture de la Seine ;
4. Connesson, commis auxiliaire à l'inspection académique de la Meuse ;
5. Challier, instituteur public à Nîmes (Gard);
6. Molinard, instituteur public à Saint-Jean-de-Maurienne ;
7. Fontaine, instituteur public à Auteuil (Oise);
8. Tissier, professeur au collège d'Auxonne;
9. Porchet, professeur à l'enseignenent spécial au collège de Charolles (Saône-et-Loire);
10. Euvrard, professeur au collège de Baume-les-Dames ;
11. Ducos, instituteur à Cugnaux (Haute-Garonne) ;
12. Neuvialle, instituteur public à Lervières (Corrèze) ;
13. Vernier, maître-adjoint à l'école normale de Troyes.

II. — DIRECTION DES ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTRICES

1. Mme Olivaint, institutrice à Bone;
2. Mlle Dziedzic, institutrice libre à Paris ;
3. Mlle Doisnel, déléguée provisoire, maîtresse-adjointe à l'école normale d'Amiens;
4. Mlle Martellière, institutrice communale à Mer (Loir-et-Cher);
5. Mme Granet, institutrice communale à Nîmes;
6. Mlle Veyroé-Lacroix, institutrice communale à Grenoble.

PRINCIPALES QUESTIONS POSÉES A L'EXAMEN ORAL.

1° Pédagogie théorique; question de psychologie et de morale se rapportant à l'instruction et à l'éducation des enfants.

Qu'est-ce que la pédagogie? Les divers sens du mot *éducation ?* Stuart Mill parle d'une éducation de l'individu par lui-même; que faut-il entendre par là?

Quel est le but de l'éducation? Ce que doivent être un homme et une femme bien élevés.

Différence et rapports de l'instruction et de l'éducation,

Expliquer psychologiquement l'influence de l'exemple, particulièrement au point de vue moral; puis tirer de cette théorie rapidement esquissée des applications pratiques pour l'éducation.

Les grandes facultés de l'âme. Lesquelles de ces facultés composent plus particulièrement ce qu'on appelle le caractère? Distinguer le caractère de l'homme fait et le naturel de l'enfant.

Peut-on modifier le caractère? Chacun de nous peut-il quelque chose pour améliorer son propre caractère? Est-on responsable du caractère qu'on a?

Expliquer cette pensée de Montaigne : « En tout et partout, il y a assez de mes yeux à me tenir en office ; il n'y en a point qui me veillent de si près ni que je respecte plus. » Conséquences pédagogiques de cette pensée; parti qu'on peut en tirer dans l'éducation; du sentiment, de l'honneur et de la dignité. Comment développe-t-on ces sentiments chez l'enfant?

Du plaisir et de l'intérêt; en quoi diffèrent ces deux mobiles de nos actions? Exposer et réfuter la morale du plaisir. Part qu'il convient de faire au plaisir dans l'éducation.

Le souvenir et la réminiscence. Conditions du souvenir. Des moyens de graver les souvenirs. Du développement normal de la mémoire dans l'enseignement.

Dire ce qu'on appelle cause dans les phénomènes de la nature, et à quoi on reconnaît la véritable cause d'un phénomène. Moyens de combattre les préjugés et les superstitions populaires chez l'enfant.

Des signes extérieurs auxquels on reconnaît le caractère. De la physionomie. Quels moyens d'action a-t-on sur le naturel de l'enfant?

Du besoin de changement. L'expliquer psychologiquement par la nature du plaisir et la théorie de la satiété, et de cette théorie tirer des conséquences pratiques en pédagogie.

De la morale utilitaire. Part de l'intérêt en morale; son vrai rôle au point de vue théorique; place à lui faire pratiquement dans l'éducation.

De la politesse; valeur morale de la politesse; expliquer ce mot de Grote : « Une mauvaise écriture est une forme du mépris d'autrui : car elle prouve qu'on attache plus de prix à son propre temps qu'à celui des autres. » Des moyens d'obtenir des enfants la politesse; quel excès il faut éviter.

Ce qu'il faut entendre par ces mots du programme : « Culture de la sensibilité chez l'enfant. » Moyens dont on dispose pour cette partie de l'éducation.

Comment se contractent les habitudes. Rôle du temps dans la formation des habitudes. Lois générales de cette formation. — Applications pratiques en pédagogie.

Ce que c'est que comprendre; ce que c'est qu'expliquer. Exemples. Nécessité de faire comprendre pour faire bien apprendre.

Le programme distingue l'éducation intellectuelle et l'éducation morale : expliquer cette distinction, la justifier; dire si elle est absolue. Que faut-il penser de l'opinion suivant laquelle l'instruction serait inutile à l'éducation et plutôt dangereuse que moralement bonne?

De la responsabilité et de ses conditions. Ce que c'est qu'un être responsable, et quels êtres le sont. Quand l'enfant commence-t-il à l'être?

De l'intelligence en général et des diverses facultés intellectuelles. Dire en quoi consiste l'intelligence et comment il se fait qu'elle se subdivise en plusieurs facultés? Enumérer méthodiquement ces facultés.

De l'instinct et de ses caractères : l'instinct par opposition à l'intelligence et l'instinct par opposition à la volonté. Exemples d'instincts proprement dits. Instincts et inclinations sont-ils tout à fait synonymes?

De la conscience. Divers sens du mot *conscience;* acception la plus importante en pédagogie et la plus usuelle. Le remords, la satisfaction morale. Comment on peut fortifier ces sentiments chez l'enfant.

Qu'est-ce que la sensibilité? Tableau général des faits rapportés à cette faculté. Inclinations. Emotions. Passions. Que penser de l'opinion de La Rochefoucauld, selon laquelle toutes les affections de l'homme

se ramènent à l'amour de soi? Insister sur les sentiments sympathiques et désintéressés.

La morale s'enseigne-t-elle? On va sans cesse répétant que l'homme est infailliblement guidé par sa conscience, et, d'autre part, on parle toujours de la nécessité d'une bonne et forte instruction morale : Y a-t-il là une contradiction?

De la perception extérieure. Des sens. Perceptions primitives et perceptions acquises. Education des sens, et, par exemple, éducation de la vue.

Le raisonnement. Qu'est-ce que raisonner? Combien y a-t-il d'espèces de raisonnement? Induction et déduction.

Du droit et du devoir; rapport de ces deux notions; devoirs de justice et devoirs de charité.

Des émotions; nature du plaisir et de la douleur; leurs causes, leurs effets; le plaisir du jeu: analogie du jeu et du travail. Application de cette vérité à l'éducation.

L'association des idées; en quoi elle consiste. Comment se forment nos associations d'idées; leur importance. Que les préjugés et les erreurs populaires se ramènent presque toujours à de fausses associations d'idées. Moyens de les combattre chez l'adulte et de les empêcher de naître chez l'enfant.

Comment peut-on présenter aux enfants les devoirs envers les animaux? Les animaux ont-ils des droits? — Mesure qu'il convient de garder dans cette partie de l'enseignement moral.

On dit que les enfants sont naturellement menteurs, et, d'autre part, on attribue la véracité à l'homme comme une qualité naturelle. Y a-t-il là contradiction? Gravité morale du mensonge et moyens d'en corriger l'enfant.

Une très bonne mémoire contribue-t-elle à constituer une forte intelligence, ou est-ce le contraire? Rapports de la mémoire et du jugement.

De la volonté. Analyse du vouloir. Action de la volonté sur les autres facultés, notamment sur la mémoire. Part de la volonté dans l'acquisition des souvenirs.

De la liberté morale. Le libre arbitre.

De la personnalité. Qu'est-ce qu'une personne par opposition à une chose et à un animal? De la dignité personnelle. Le respect des personnes, fondement de toute la morale.

L'hérédité psychologique; sa part dans le naturel. Comment se modifie le naturel de l'enfant pour devenir le caractère de l'adulte?

Classer les facultés intellectuelles d'après l'ordre chronologique de leur développement.

De la raison; divers sens de ce mot; ce que l'on entend par la raison en psychologie; part de la raison dans la vie intellectuelle et morale.

De l'imagination. Le bien et le mal qu'elle peut faire. Comment il faut à la fois l'alimenter et la régler chez l'enfant.

De l'épargne; en quoi elle consiste; sa valeur morale; pourquoi, comment et dans quelle mesure on peut la prêcher à l'enfant.

L'état social. La vie en société est-elle un fait naturel, ou le produit

artificiel d'une convention? Qu'y a-t-il de vrai dans la théorie du *Contrat social?*

De la généralisation. L'enfant est-il disposé à généraliser? Faut-il lui apprendre à généraliser prudemment et seulement après une exacte observation des faits?

Qu'est-ce que les beaux-arts, et quelle utilité peuvent-ils avoir dans l'éducation?

Qu'est-ce qu'un faux raisonnement? Sophismes et paralogismes. Exemples de faux raisonnements.

L'hérédité des dispositions morales et des aptitudes mentales; dans quelle mesure on peut l'admettre; son importance au point de vue du progrès de l'espèce humaine.

Des passions. Comment elles se forment. Exemples empruntés à la vie de l'enfant (la gourmandise). Le but qu'on doit se proposer dans l'éducation est-il de combattre toutes les passions?

Rapports du besoin et de la passion. L'enfant au berceau a-t-il des passions? Est-on responsable de ce qu'on fait par passion?

L'habitude; sa nature, ses lois, ses causes et ses effets. Expliquer et développer cette pensée que *l'habitude est une seconde nature.* Donner des exemples. Rapports de l'habitude et de l'instinct.

Qu'entend-on par ces mots: éducation libérale? Est-ce que toute éducation n'est pas libérale?

Est-ce un avantage ou un désavantage qu'un enfant soit doué d'une vive sensibilité? Quel concours une vive sensibilité peut-elle apporter à l'intelligence? Et quels dangers lui fait-elle courir?

De l'obéissance. Comment faut-il la présenter à l'enfant pour la lui faire prendre en goût? Dans quelle mesure et à quelle condition l'obéissance est-elle une vertu? — De la servilité.

Qu'est-ce qu'un esprit juste, et qu'est-ce qu'un esprit faux? L'étude des mathématiques donne-t-elle l'esprit juste? Sur quelles sciences peut-on le plus compter pour rectifier l'esprit?

De la sympathie; en quoi consiste ce sentiment et quel est son rôle dans la morale?

De la justice et de la charité, leurs rapports.

La responsabilité; fondement et conditions de la responsabilité.

L'instinct d'imitation, particulièrement chez l'enfant; parti qu'on en peut tirer dans l'éducation; mauvais effets qu'on en pourrait craindre et moyens de les prévenir.

Le sentiment religieux; son importance morale. Quel rôle faut-il lui faire jouer dans l'éducation?

Des erreurs des sens. Moyens de les reconnaître et de les corriger.

De la peur; analyse de ce phénomène, de ses causes et de ses effets; les dangers moraux de la peur; comment on peut en corriger les enfants.

Du devoir; formules les plus générales et les plus belles pour l'énoncer, et pour le reconnaître en toute occasion.

Du vice et de la vertu; classification des vertus; la vertu et le mérite sont-ils identiques?

De la délation comme moyen de discipline. Pourquoi est-ce un procédé à proscrire absolument?

Rapports de la mémoire et de l'habitude; identité du souvenir et d'une habitude.

Des lois de la nature; de ce qu'on appelle vulgairement le hasard. La croyance au hasard considérée comme une des sources de la superstition.

Le travail doit-il être rendu attrayant et dans quelle limite? Par quels moyens le travail des enfants dans l'école peut-il être rendu attrayant? Danger qu'il y aurait à vouloir dispenser l'enfant de toute peine et de tout effort.

Du témoignage. A quel signe distingue-t-on un témoignage véridique d'un témoignage mensonger?

Qu'est-ce que la science? Qu'est-ce que savoir scientifiquement? En quoi une connaissance scientifique diffère-t-elle d'une connaissance vulgaire?

Des sanctions du devoir: quelles sont les lois qui ont besoin de sanction? — Enumérer méthodiquement les sanctions de la morale.

Du respect dû à l'enfant. Quels sont les effets de ce respect? Du respect dû au vieillard.

Quels obstacles y a-t-il à ce que l'instituteur ait une influence absolue sur l'enfant et puisse, au point de vue moral, le modeler tout à fait à sa guise?

Tableau général des devoirs.

Enumération méthodique des devoirs envers nos semblables.

Devoirs envers la patrie.

Du respect humain et de l'empire de l'opinion Dangers qu'il offre et parti à en tirer dans l'éducation.

De l'envie. Analyse psychologique de ce sentiment; sa laideur morale; moyens d'en corriger l'enfant.

De la contagion morale. Influence psychologique des compagnies, des lectures, des spectacles.

De l'amitié et de la camaraderie. Analyse psychologique et valeur morale de ces sentiments.

Rapports de l'habitude et de la liberté.

De l'erreur. Sa nature, ses causes les plus ordinaires, ses remèdes.

2° Pédagogie pratique.

Les rapports du maître (ou de la maîtresse) avec les familles.

La méthode expositive; la méthode socratique.

L'éducation des filles doit-elle être absolument la même que celle des garçons? Indiquer les différences de ces deux éducations; dire en quoi, d'après cela, le programme d'une école de filles peut différer du programme d'une école de garçons.

Les devoirs écrits; correction des devoirs écrits. Les devoirs faits à la maison.

Le journal de classe.

Quelle suite d'exercices proposera-t-on aux élèves pour leur apprendre à écrire en français?

Quelle est, en particulier, la valeur de l'exercice qui consiste à mettre des vers en prose ?

Ce que l'on pense des écoles ménagères, des écoles de cuisine. Comment on peut enseigner l'économie domestique dans les écoles de filles. Dans quelle mesure l'hygiène peut-elle être enseignée dans ces mêmes écoles ?

Le musée scolaire; son utilité. Comment doit-il être organisé dans es écoles ?

Du programme pratique de l'école primaire.

De l'influence personnelle du maître (ou de la maîtresse) pour l'établissement et le maintien de la discipline ; des punitions et des récompenses.

Du certificat d'études primaires.

L'émulation dans les écoles primaires ; ses avantages ; ses inconvénients; quelle part peut-on lui faire ?

Comment faut-il organiser dans une école l'enseignement du calcul ?

Comment on partagerait l'enseignement régulier de l'orthographe dans une école ?

Caractères distinctifs de l'organisation pédagogique des écoles de la Seine.

L'organisation pédagogique d'une école à un point de vue général.

L'usage du livre dans l'école primaire.

Les exercices d'invention et de composition dans l'enseignement de la langue maternelle.

L'emploi du temps ; conditions que doit présenter un bon emploi du temps.

L'intuition et l'enseignement par l'aspect.

La méthode expositive dans l'enseignement primaire.

Passer en revue les différentes méthodes de lecture; les classer; avantages et inconvénients des unes et des autres.

Ce que l'on entend par la méthode en pédagogie. Citer des exemples.

Combien y a-t-il d'espèces d'écoles primaires ?

Distinguer l'école maternelle ou salle d'asile l'école primaire élémentaire, l'école primaire supérieure, le cours d'adultes, etc.

Les promenades scolaires; avantages de ces promenades; conditions dans lesquelles elles peuvent être faites.

L'enseignement de l'histoire à l'école primaire.

De la discipline dans l'école primaire et des moyens de l'entretenir.

Du rôle du maître dans l'école primaire. Comment doit-il intervenir dans l'enseignement ?

Des leçons communes faites à plusieurs divisions de l'école.

Le matériel d'enseignement.

L'enseignement des matières facultatives est-il interdit aux instituteurs communaux dans les écoles élémentaires ? Dans quelle mesure, dans quel esprit et suivant quelle méthode l'enseignement des matières facultatives peut-il être donné dans ces écoles ?

L'enseignement de la géographie à l'école primaire.

Les leçons de choses.

La dictée ; les exercices de dictée à l'école primaire.

L'enseignement de l'écriture à l'école primaire.

Une fois que l'enfant sait lire, comment doivent se continuer les exercices de lecture dans les trois cours ?

L'enseignement du dessin dans les écoles primaires.

Le calcul oral et le calcul écrit. Part qu'il faut faire, dans l'enseignement de l'arithmétique, à la pratique et à la théorie.

Les éléments de la géométrie pratique ont-ils leur place dans l'enseignement de l'école primaire ? Comment la géométrie doit-elle y être enseignée ?

Conditions de l'autorité du maître.

Quelles sont les conditions que doit remplir une punition pour atteindre son but ?

Rapports de l'enseignement de la salle d'asile et de l'école primaire.

L'enseignement oral dans l'école primaire.

L'intervention de la famille dans l'appréciation de la conduite de l'élève à l'école. Dans quelle limite cette intervention peut-elle être réclamée par l'instituteur ?

Les cours d'adultes ; leur objet ; leur mode d'organisation.

De la correction des devoirs à l'école primaire.

3° Histoire de la pédagogie.

Quels sont les grands noms qu'on rencontre dans l'histoire générale de la pédagogie à partir de la fin du moyen âge ? Influence des circonstances sociales sur les études pédagogiques ; exemple : la Renaissance.

Les traités les plus anciens sur l'éducation des femmes en France.

Les femmes qui se sont occupées en France de l'éducation des jeunes filles ; dire ce qu'on sait, en particulier, de Mme de Maintenon et de la maison de Saint-Cyr.

L'année 1792 au point de vue pédagogique.

L'*Emile* de Rousseau.

Les continuateurs de J.-J. Rousseau, principalement en France.

Les écrivains français du XVIIe siècle qui ont été amenés, par leur situation, à s'occuper d'éducation et d'enseignement.

Les idées de Montaigne en pédagogie.

Quelles sont les femmes qui, au XIXe siècle, ont écrit sur l'éducation ?

Le *Traité de l'éducation des filles*, de Fénelon. — Les connaissances que Fénelon permet aux filles, celles qu'il leur interdit.

Les écrivains pédagogiques qui se sont occupés de la première enfance.

Les principaux écrivains pédagogiques du XIXe siècle.

Jacotot et sa méthode.

Quels sont les hommes qui ont inauguré la pédagogie moderne ?

L'école pédagogique de Port-Royal.

Les principaux traités de pédagogie qui ont paru au XVIIIe siècle, soit en France, soit à l'étranger.

Le rôle de J.-J. Rousseau dans la pédagogie moderne.

Les origines de l'Institut des Frères des écoles chrétiennes ; le Père de la Salle ; l'enseignement simultané et l'enseignement mutuel.

Citer des exemples de paradoxes contenus dans l'*Emile* de Rousseau, particulièrement au point de vue de l'enseignement pratique.

Bossuet précepteur du grand dauphin.

Le Père Girard ; sa vie et son œuvre.

Origine et historique de l'enseignement mutuel.

M. Guizot; ses écrits pédagogiques, son rôle dans l'enseignement primaire.

Pestalozzi ; sa vie et sa méthode.

Ce que le candidat connaît sur les ouvrages pédagogiques se rapportant aux écoles normales. L'historique des écoles normales en France.

Fénelon; ses divers écrits pédagogiques.

Rollin ; le *Traité des études*.

Les écrits pédagogiques de Condillac.

Les idées de J.-J. Rousseau sur l'étude de la géographie.

Rabelais; l'influence qu'il a pu avoir au point de vue pédagogique.

Les institutions et les travaux législatifs se rapportant à l'instruction primaire pendant la Révolution française.

Le *Télémaque* considéré comme un livre d'enseignement, les idées éducatives contenues dans le *Télémaque*.

Les documents administratifs et les écrits principaux relatifs à l'obligation de l'instruction primaire.

Frœbel; sa vie et sa méthode.

Les idées de Molière sur l'éducation des femmes.

Coménius.

Les principaux écrits pédagogiques qui ont paru dans les cinquante dernières années.

La loi de 1833 considérée au point de vue pédagogique.

L'influence de la Réforme religieuse du XVIe siècle sur l'éducation; les réformateurs qui ont écrit sur l'éducation ; Luther.

Mme Necker de Saussure.

Les pédagogues suisses.

Les pédagogues qui ont le plus insisté sur la substitution de l'étude des choses à l'étude des mots.

Aperçu chronologique de la pédagogie française, depuis le XVIe siècle jusqu'à la fin du XVIIIe.

Quel profit le candidat a-t-il tiré de la lecture de l'*Emile ?*

4° *Législation de l'instruction primaire.*

Quels sont les principaux registres que doit tenir un directeur ou une directrice d'école normale ? — Le budget économique d'une école normale.

Quelles sont les obligations que contractent les élèves-maîtres ou les parents des élèves-maîtres en entrant à l'école normale ?

Les prescriptions de la loi du 15 mars 1850 au sujet des écoles de filles.

Les programmes d'enseignement dans les écoles normales.

Ce que c'est que le Livre de magasin dans la comptabilité de l'école normale.

Quelles sont les différentes sources qui alimentent le budget d'une école normale ?

Les autorités préposées par la loi du 15 mars 1850 à la direction et à la surveillance de l'école primaire.

Du régime intérieur des écoles normales ; l'alimentation des élèves-maîtres.

Quelles sont les punitions qui peuvent être prononcées contre un élève-maître d'école normale ? — Les pièces du dossier d'un élève-maître.

Quelles sont les communes qui sont légalement obligées d'entretenir une école de filles ? — Des conditions que doit réunir une institutrice titulaire.

Les dépenses d'une école normale.

Les prescriptions légales au sujet de l'hygiène de la classe.

La commission de surveillance d'une école normale ; sa composition ; ses attributions. — Ce qui doit être fait dans une école normale en cas de changement de directeur.

Les pensions de retraite ; les conditions qu'un instituteur doit remplir pour y avoir droit.

Comment se fait la liquidation de la pension de retraite d'un instituteur ?

Les écoles primaires supérieures sous le régime de la loi du 15 mars 1880.

Les formalités nécessaires à l'instituteur public pour ouvrir un pensionnat : avantages et inconvénients du pensionnat annexé à l'école publique.

Les personnes civiles au point de vue de l'instruction primaire.

Le traitement des instituteurs.

Conditions d'établissement des écoles normales ; le programme des études dans les écoles normales.

Nomination des instituteurs adjoints.

Quels sont les registres scolaires que doit tenir l'instituteur ?

Combien y a-t-il de sortes de bourses dans les écoles normales ? Les droits des conseils généraux en ce qui concerne les bourses.

Les écoles libres ; leur objet ; avantages des écoles publiques.

De l'admission des enfants dans l'école primaire publique.

Les écoles mixtes quant au culte.

Le traitement éventuel de l'instituteur.

Les caisses d'épargne scolaires.

Les conférences d'instituteurs ; les instructions ministérielles qui s'y rapportent.

La nomination des instituteurs.

L'école payante et l'école gratuite.

Les écoles spéciales aux garçons ; les écoles spéciales aux filles ; les écoles mixtes.

Combien de cas peuvent se présenter pour la mise à la retraite d'un instituteur ?

Les lois de 1879 et de 1880 relatives à l'instruction primaire.

Prescriptions légales relaiives à la comptabilité départementale sé rapportant au service de l'instruction primaire.

Les délégués cantonaux; lois, décrets, circulaires qui ont établi leurs attributions.

Du compte de gestion du directeur d'une école normale. Par qui sont apurés les comptes de gestion? Circulaire récente concernant les maîtres-adjoints, au point de vue budgétaire.

Les dépenses communales obligatoires pour l'instruction primaire.

Quelles sont les dispositions légales relatives à la création d'une école communale? Pièces nécessaires pour la construction d'une école.

L'aménagement et l'hygiène des locaux scolaires.

Des rapports des inspecteurs primaires avec les autorités, spécialement avec les autorités qui représentent l'arrondissement.

L'inspection dans les pensionnats.

La gymnastique; la place que lui ont faite les instructions ministérielles dans les écoles de garçons et dans les écoles de filles.

Conditions d'ouverture d'un établissement d'instruction primaire libre externat, pensionnat.

La gratuité absolue et la gratuité partielle.

La législation dés écoles de filles.

Du conseil départemental.

Le mobilier personnel des instituteurs.

Les dispositions légales relatives aux bibliothèques scolaires.

Qu'entend-on par un menu d'école normale ?

Quelles sont les dispositions légales qui régissent l'admission d'un élève-maître à l'école normale?

Les autorités scolaires communales.

Les écoles libres tenant lieu d'écoles publiques.

Quelle est la part que les lois actuelles font aux femmes dans la tenue et la direction des écoles primaires?

Nouvelles circonscriptions d'inspection primaire.
(Répartition du service)

13 septembre 1880. — Le service de l'inspection primaire dans le département de la Corrèze est réparti de la manière suivante : La première circonscription de Tulle comprend les cantons de Tulle-Nord, Seilhac, Corrèze, Egletons, Treignac, Uzerche et Vigeois. La deuxième circonscription de Tulle comprend les cantons de Tulle-Sud, Agentat, Laroche-Canillac Lapleau, Saint-Privat, Mercœur et Beaulieu. Elle a pour chef-lieu Tulle. La circonscription de Brive comprend les cantons de Lubersac Juillac, Agen, Douzenac, Brive, Larche, Meyssac et Beynat. La circonscription d'Ussel comprend les cantons de Sornac, Bugeat, Meymac, Neuvic, Ussel, Bort et Eygurande.

Le service de l'inspection primaire dans les circonscriptions d'inspec-

tion primaire de l'arrondissement de Bagnères (Hautes-Pyrénées), est réparti de la manière suivante : La première circonscription ayant pour chef-lieu Bagnères, comprend les cantons de Bagnères, Campan, Castelnau-Magnoac, Labarthe et Lanemezan. La deuxième circonscription, ayant pour chef-lieu Arreau, comprend les cantons d'Arreau, Bordères, Mauléon-Barrousse, Saint-Laurent et Vieille-Aure.

15 septembre. — Le canton de Bavai est rattaché à la circonscription d'inspection primaire du Quesnoy (Nord). Le canton de Berlaimont continuera à faire partie de la circonscription d'inspection primaire d'Avesnes.

Le canton de Sainte-Barbe-de-Tlélat est distrait de la circonscription d'inspection primaire de Mostaganem et rattaché à celle d'Oran.

20 septembre. — Le service de l'inspection primaire dans l'arrondissement de Béziers est réparti de la manière suivante : La première circonscription de Béziers, ayant pour chef-lieu Béziers, comprend les cantons de Béziers-Ouest, Capestang, Murviel, Saint-Gervais et Bédarieux. La deuxième circonscription de Béziers, ayant pour chef-lieu Béziers, comprend les cantons de Béziers-Est, Agde, Roujan, Servian, Pézenas, Montagnac et Florensac.

L'arrondissement d'Abbeville est divisé en deux circonscriptions d'inspection primaire. La première circonscription, ayant pour chef-lieu Abbeville comprend les cantons d'Abbeville (Nord), Ailly-le-Haut-Clocher, Crécy, Mouvion et Rue. La seconde circonscription, ayant pour chef-lieu Abbeville, comprend les cantons d'Abbeville (Sud), Ault, Gamaches, Hallencourt, Moyenneville et Saint-Valery.

Le service de l'inspection primaire dans l'arrondissement d'Yvetot est réparti de la manière suivante. La première circonscription, ayant pour chef-lieu Yvetot, comprend les cantons d'Yvetot, Fauville, Doudeville, Yerville et Caudebec. La seconde circonscription, ayant pour chef-lieu Saint-Valery-en-Caux, comprend les cantons de Saint-Valery-en-Caux, Valmont, Cany, Fontaine et Ourville.

Inspection primaire.

Sont nommés :

1er septembre 1880. — MM. Lancelin (2e cl.) de Douai au Quesnoy (Nord) (emploi nouveau) ; Richez (3e cl.) de Montreuil à Douai ; Royerl (3e cl.) de Laval à Châtellerault ; Henrion (3e cl.) d'Épernay à Reims (emploi nouveau) ; Müller (3e cl.) à Épernay ; Chousserie (2e cl.) de Bazas à Marmande ; Chaussade (2e cl.) du Puy à Périgueux (emploi nouveau) ; Chapalain (2e cl.) de Briançon à Yvetot (emploi nouveau) ; Arrighi (1re cl.) à Béziers (emploi nouveau).

15 septembre. — M. Gaillard (3e cl.) de Bourganeuf à Tulle ; Lafeuille (3e cl.) de Murat à Bourganeuf ; Gamin (1re cl.) d'Avranches à Fontainebleau ; M. Renault (3e cl.) à Ribérac ; Foubert (3e cl.) de Sancerre à

Sillé-le-Guillaume (Sarthe) (emploi nouveau); Bacqué (3e cl.) de Sisteron à Sancerre; Julian (2e cl.) d'Alais à Sisteron; Combet (2e cl.) de Saint-Affrique à Alais; Baudy (3e cl.) à Saint-Affrique; Gauthier (2e cl.) de Chambéry à Arreau (Hautes-Pyrénées) (emploi nouveau); Caillon (3e cl.) d'Albertville à Chambéry; Dupont (1re cl.) de Péronne à Montreuil; Devisme (2e cl.) de Bernay à Péronne; Vannier (3e cl.) à Bernay; Pointeau (2e cl.) de Château-Gontier à Laval; Laboureau (1re cl.) à Chaumont; Serre (3e cl.) de Bone à Alger; Merlet (2e cl.) à Bone; Bonnamy (3e cl.) de Rochechouart à Saint-Claude; Marchand (3e cl.) de Confolens à Rochechouart; Sendrès (1re cl,) de Villefranche (Aveyron) à Rodez; Bordeux (3e cl.) de Moulins (2e circons.) à Moulins (1re circ.); Martin (3e cl.) de Gannat à Moulins (2e circons.); Barrois (3e cl.) à Gannat.

20 septembre. — M. Charton (3e cl.) de Cognac à Blois.

28 septembre. — M. Lafeuille de Murat (3e cl.) à Tulle (emploi nouveau).

MM. Thibaut (2e cl.) d'Espalion à Lodère; Labat (2e cl.) de Castelnaudary à Espalion; Mayreville (2e cl.) de Limoux à Rodez; Feuille (2e cl.) de Ruffec à Limoux.

14 octobre. — MM. Saby (3e cl.) à Bazas; Angot (3e cl.) à Châtillon-sur-Seine; Desprez (3e cl.) à Arnay-le-Duc (Côte-d'Or) (emploi nouveau); Claude (3e cl.) à Bonneville; Rey (3e cl.) à Albertville.

Par arrêté du 23 septembre 1880, M. Félix Pécaut, délégué dans les fonctions d'inspecteur général de l'instruction publique, est nommé inspecteur général de l'instruction publique (hors cadre) pour l'ordre de l'enseignement primaire.

M. Félix Pécaut, inspecteur général de l'instruction publique (hors cadre), est chargé de préparer l'orgnisation de l'école normale supérieure d'institutrices.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie,
RUE BERGÈRE, 20. A PARIS. — 20574-0.

ACTES OFFICIELS

Circulaire relative au nouveau règlement scolaire des écoles primaires publiques.

Le président du Conseil, Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, vient d'adresser la circulaire suivante aux préfets:

Monsieur le Préfet,

J'ai l'honneur de vous adresser un exemplaire du nouveau règlement scolaire adopté par le Conseil supérieur de l'instruction publique, pour servir de modèle aux règlements départementaux relatifs aux écoles primaires publiques.

En adoptant ce règlement-type, la haute assemblée n'a pas entendu porter atteinte aux droits que l'article 15 de la loi du 15 mars 1850 attribue aux conseils départementaux. Je ne suis pas plus disposé que le Conseil supérieur à inaugurer un système de réglementation uniforme et minutieuse.

Pour que l'école se fasse aimer et apprécier de tous, il faut qu'elle s'approprie aux convenances locales, qu'elle se plie aux circonstances et aux traditions, qu'elle joigne à la fixité qu'elle doit garder dans ses caractères essentiels comme institution nationale la souplesse et la variété dans les formes secondaires, sans lesquelles elle cesserait d'être une institution vraiment communale.

Aussi convient-il que chaque conseil départemental reste maître d'adopter pour son ressort, sous réserve de la sanction du Conseil supérieur, toutes les mesures qui, sans être contraires aux règles communes, lui paraîtront répondre à des besoins particuliers. Le règlement-modèle élaboré par le Conseil supérieur est essentiellement destiné à faire connaître les principes qui présideront à cette réglementation scolaire, dont tous les détails peuvent, je dirai presque doivent varier. C'est donc beaucoup plus sur l'esprit que sur la lettre de ce règlement que vous aurez à appeler, Monsieur le Préfet, l'attention du conseil départemental et des délégations cantonales.

Je ne reprendrai pas, article par article, le texte de ce document, qui n'a besoin d'aucun commentaire. Vous y retrouverez d'abord un certain nombre de prescriptions empruntées sans modification grave aux règlements antérieurs : telles sont celles qui concernent l'admission des élèves (art. 1er et 2), la durée des classes (art. 9), les congés et vacances (art. 20-23), l'entretien des locaux (art. 13), etc. ; telles sont aussi celles qui ont trait à la discipline (art. 18 et 19), celle qui interdit l'odieuse séparation des élèves payants et des élèves gratuits (art. 8), etc.

Les parties nouvelles du règlement ont pour objet de remettre plus vivement en lumière quelques principes qui assurément ne sont nouveaux ni en législation ni en pédagogie, mais qui semblaient presque s'être effacés dans certains règlements postérieurs à 1850.

Le premier de ces principes est la liberté de conscience, que le règlement de 1880 rétablit dans son intégrité aussi bien pour les maîtres que pour les élèves.

En ce qui concerne les maîtres, le règlement-modèle de 1851 leur imposait des pratiques religieuses qui devenaient pour ainsi dire partie intégrante de leurs obligations professionnelles : « le maître doit instruire par ses exemples comme par ses leçons ; il ne se bornera pas à recommander et à faire accomplir les devoirs que la religion prescrit, il ne manquera pas de les accomplir lui-même » (art. 2). « Il conduira les enfants aux offices les dimanches et fêtes » (art. 22) ; « il les portera au recueillement par son exemple » (art. 24), etc.

Sans doute plusieurs conseils avaient déjà supprimé quelques-uns de ces articles ou en avaient restreint la portée. Mais dans un grand nombre de départements, au contraire, le règlement les avait précisés et aggravés en chargeant l'instituteur de soins tout à fait étrangers à l'enseignement (1).

Le Conseil supérieur de l'instruction publique n'a pas hésité à supprimer tout cet ensemble de prescriptions. Si elles ont trait simplement à la morale, si elles visent la conduite de l'instituteur, elles sont superflues : ce n'est pas le règlement des écoles qui peut donner à l'instituteur les vertus de son état. Si elles prétendent signifier, au contraire, que l'instituteur est astreint à certaines démonstrations de piété officielle et à certains actes de dévotion réglementaire, elles le mettent en dehors du droit commun, elles lui retirent même ce qui fait la dignité de toute manifestation religieuse, c'est-à-dire la spontanéité et la sincérité. Comme tous ses concitoyens, l'instituteur est libre d'observer comme

---

(1) *Eure-et-Loir*. — Art. 24. Dans une classe supplémentaire, l'instituteur apprendra à répondre la messe aux élèves qui auront été choisis par M. le curé pour être enfants de chœur. Il exercera aussi ces enfants à lire l'épître et il leur enseignera le chant d'église. (23 mars 1852.)

Ariège. — Art. 26. L'instituteur devra exiger que les élèves de la 2e et de la 3e division apportent un paroissien. (23 mars 1852.)

Cantal. — Art. 3. Il se concertera avec le curé sur les temps opportuns et sur les moyens à prendre pour disposer convenablement ses élèves à la réception des sacrements. (22 novembre 1875.)

Gers. — Art. 28. Il a soin de conduire les élèves assez âgés à l'église pour se confesser ; il prend pour cela le jour et l'heure que le curé lui assigne. (12 mai 1852.)

Vendée. — Art. 24. Il tiendra à ce que chacun de ceux qui savent lire aient un livre de prières. (18 août 1853.)

Lozère. — Art. 16. Il donne à ses élèves des leçons de plain-chant et il les prépare à se rendre utiles dans les cérémonies religieuses.

Pas-de-Calais. — Art. 22. Les enfants qui savent lire doivent avoir en main un livre d'offices, et les autres autant que possible un chapelet. (16 juillet 1852.)

Haute-Saône. — Art. 24. L'instituteur conduira les enfants aux offices les dimanches et fêtes et le jeudi matin à la messe. Dans les paroisses où la messe quotidienne se dit avant huit heures, les instituteurs devront, à moins d'impossibilité, conduire tous les jours les enfants à la messe. (12 décembre 1856.)

il lui convient les pratiques de son culte ; mais à aucun prix il ne doit être soupçonné de les accomplir par ordre, c'est-à-dire par peur ou par intérêt.

Nul ne lui défend de conduire volontairement à l'église les élèves qui lui sont volontairement confiés par leurs familles, mais nul n'a le droit de l'y astreindre en tant qu'instituteur. Il ne doit compte à personne de ses convictions et de ses pratiques, et quand tous les Français jouissent des bienfaits de la liberté de conscience, l'instituteur n'en saurait être exclu, seul, par sa profession même.

Quant aux élèves, le règlement nouveau reprend sans modification ni commentaire cet article fondamental de la grande loi de 1833, que le législateur de 1850 n'a pu ni voulu abroger : « *Le vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation des enfants à l'instruction religieuse.* » — Ainsi se trouve désavoué par le Conseil supérieur le sophisme qui consistait à interpréter ces mots du règlement : « L'instruction primaire comprend *nécessairement* l'instruction morale et religieuse » dans le sens que tout enfant devrait *nécessairement* recevoir dans l'école l'instruction religieuse sous peine d'exclusion.

La vérité est que, sous le régime de la loi de 1850, l'école publique est tenue d'offrir l'instruction religieuse à ses élèves, mais non pas de la leur imposer. On ne saurait attribuer à un simple règlement universitaire le pouvoir de suspendre une des applications les plus évidentes du principe constitutionnel de la liberté de conscience, en obligeant les pères de famille à laisser donner à leurs enfants une instruction religieuse contraire à leurs convictions. Le nouveau règlement met un terme à ce grave abus.

Un autre principe que le règlement-modèle consacre avec une remarquable insistance, c'est l'indépendance de l'école, c'est son caractère en quelque sorte inviolable et inaltérable.

Les articles 4-7, 15-17 (1) interdisent toute intrusion de personnes étrangères, toute action d'influences non scolaires, tout empiètement sur le temps du maître ou des élèves, toute occupation abusive des locaux destinés au seul office de l'enseignement.

---

(1) « Art. 4. — La garde de la classe est commise à l'instituteur : il ne permettra pas qu'on la fasse servir à aucun usage étranger à sa destination, sans une autorisation spéciale du préfet.

» Art. 5. — Pendant la durée de la classe, l'instituteur ne pourra, sous aucun prétexte, être distrait de ses fonctions professionnelles, ni s'occuper d'un travail étranger à ses devoirs scolaires.

» Art. 6. — Les enfants ne pourront, sous aucun prétexte, être détournés de leurs études pendant la durée des classes.

Art. 7. — L'entrée de l'école est formellement interdite à toute personne autre que celles qui sont préposées par la loi à la surveillance de l'enseignement.

» Art. 15. — Toute représentation théâtrale est interdite dans les écoles publiques.

» Art. 16. — Aucun livre, ni brochure, aucun imprimé ni manuscrit étrangers à l'enseignement ne peuvent être introduits dans l'école sans l'autorisation écrite de l'inspecteur d'académie.

» Art. 17. — Toute pétition, quête, souscription ou loterie y est également interdite. »

L'école n'est ni ne doit être ni une chapelle, ni une tribune, ni un théâtre; il faut que l'école soit l'école et rien de plus.

La situation même de beaucoup de nos instituteurs exige que l'administration les défende contre la tentation de se laisser détourner de leurs fonctions essentielles. S'ils sont autorisés à y ajouter les emplois accessoires de secrétaire de mairie, de chantre, d'arpenteur, etc., c'est à la condition de ne rien retrancher par là ni au temps qu'ils doivent à la classe, ni surtout à l'indépendance stricte qu'ils ont à conserver vis-à-vis de tous. L'instituteur qui devient l'homme d'une coterie, l'obligé des particuliers, l'agent docile ou le trop intime confident des autorités locales, perd bien vite aux yeux de la population son vrai caractère et une partie de son autorité morale.

Le règlement-modèle contient plusieurs prescriptions formelles signalant les principaux écueils à éviter. Le Conseil supérieur accueillera, je n'en doute pas, toutes celles que les conseils départementaux jugeront à propos d'y ajouter pour faire, s'il est possible, encore mieux entendre que l'école n'est la chose de personne, que l'instituteur n'a d'ordre à recevoir que de ses chefs hiérarchiques, et que dans l'éducation des enfants il ne peut songer à faire les affaires d'un parti, parce qu'il a à faire celles du pays.

L'ancien règlement contenait deux sections que celui-ci supprime. L'une avait trait à l'installation matérielle de l'école : elle devient inutile, puisqu'un règlement spécial très complet, édicté cette année même (17 juin) et dont vous avez eu communication, a déterminé toutes les conditions de construction et d'aménagement des écoles primaires publiques.

L'autre se rapportait à l'enseignement même : elle réglait l'organisation pédagogique proprement dite.

Le Conseil supérieur a estimé que tout ce qui concerne la marche de l'enseignement (répartition des études, programmes, plans des cours, classement des élèves, etc.) devait être réglé à part. Vous voudrez donc bien inviter le conseil départemental à rédiger un projet spécial d'organisation pédagogique. Il me paraîtrait utile que la commission de ce conseil, qui élaborera les plans d'études, recueillît, avant de délibérer, l'avis écrit ou verbal de MM. les Inspecteurs primaires. Ceux-ci, de leur côté, pourront au besoin mettre cette question à l'ordre du jour des conférences cantonales. Il y a toujours profit à consulter ceux qui ont à la fois la compétence professionnelle et un intérêt immédiat au succès des réformes.

Du reste, la plupart des conseils départementaux jugeront sans doute préférable d'attendre, pour adopter un règlement organique de cette importance, que les programmes du brevet de capacité et le plan d'études des écoles normales aient été adoptés par le Conseil supérieur et soient publiés.

J'espere, Monsieur le Préfet, que les indications qui précèdent vous permettront de faire apprécier au conseil départemental les vues qui ont présidé à la rédaction du règlement-type. Il serait à désirer qu'il l'examinât dans une de ses prochaines délibérations, et qu'il vous fît

connaître les modifications et les compléments qu'il croira utile d'y apporter. Je voudrais soumettre au Conseil supérieur, dans sa prochaine session, le texte définitif de tous les règlements scolaires départementaux.

Circulaire concernant les livres classiques des écoles primaires publiques.

Paris, le 7 octobre 1880.

Monsieur le Recteur,

Parmi les innovations qui ont marqué la première session du Conseil supérieur, la mesure qui a remis au corps enseignant le choix des livres classiques se recommande particulièrement à votre attention.

L'arrêté que j'ai pris à ce sujet, le 16 juin dernier, a donné lieu à quelques questions qui portent sur les détails d'exécution. Je vais les passer en revue. Mais avant tout, je crois devoir insister sur le principe même de la nouvelle institution.

Il y a deux manières d'arriver, en ce qui concerne les livres scolaires, à l'unité de règle : la voie de l'autorité et la voie de la liberté. Un seul manuel officiel pour chaque matière, ou un petit nombre d'ouvrages choisis, approuvés par l'autorité centrale et distribués d'office, à l'exclusion de tous les autres, dans les écoles publiques : voilà le premier système qui semble de beaucoup le plus simple et le plus rapide.

Le second système est plus libéral : c'est au personnel enseignant lui-même que l'on confie l'examen et le choix des livres que la libre concurrence des éditeurs met au jour incessamment, le laissant libre de modifier, d'augmenter, de reviser le catalogue, selon les progrès de la librairie scolaire. C'est à cette seconde solution que, d'accord avec mon Administration, le Conseil supérieur a, sans hésiter, donné la préférence.

Plusieurs raisons l'y ont déterminé. Mais celle qui sans doute a été prépondérante, c'est la certitude que cet examen en commun des livres, des méthodes, des appareils d'enseignement, deviendrait un des moyens les plus efficaces pour former l'esprit pédagogique de nos maîtres, pour développer leur jugement, pour les façonner à la discussion sérieuse, pour les accoutumer surtout à prendre eux-mêmes l'initiative, la responsabilité et la direction pratique des réformes dont leur enseignement est susceptible.

Pour arriver plus sûrement à ce but, j'appelle, Monsieur le Recteur, toute votre sollicitude sur les conférences spéciales d'instituteurs, qui vont être chargées d'un travail à la fois si grave et si délicat.

Vous avez certainement remarqué que l'arrêté du 16 juin ne vous demande pas d'intervenir directement dans les opérations des commissions : le rapport présenté au Conseil supérieur s'est clairement expliqué sur ce point. Si le recteur avait été chargé de la revision et, par conséquent, de la rédaction finale des listes d'ouvrages classiques, ni la conférence cantonale, ni la commission départementale n'auraient

voulu prendre l'entière responsabilité des choix; elles seraient certainement l'une et l'autre moins sévères dans leurs propositions, si elles pouvaient s'en remettre à la haute compétence du chef de l'académie, pour arrêter en dernier ressort la liste définitive. Le Conseil supérieur a cru que les attributions devaient être rigoureusement définies; il a voulu donner à la conférence cantonale la responsabilité de ses choix, à la commission départementale la responsabilité du contrôle, et à vous, Monsieur le Recteur, la haute direction de ce mouvement pédagogique dans toute l'étendue de l'académie.

Les instituteurs et institutrices titulaires de chaque canton dressent la liste des livres dont ils désirent se servir. Toutes ces listes cantonales sont centralisées au chef-lieu du département, où une commission présidée par l'inspecteur de l'académie les examine et les *revise*. J'entends par là que, si certains choix lui semblaient malheureux, si des omissions graves ou systématiques paraissaient s'être produites, la commission renverrait la question à l'examen de la conférence cantonale, avant de donner son visa.

Chaque année, Monsieur le Recteur, vous vous ferez adresser les listes ainsi constituées, avec les appréciations des comités départementaux, et c'est alors que je vous demanderai, non plus de vous enfermer dans l'examen de quelques cas litigieux, pour casser telle ou telle décision des commissions locales, mais de faire une large application des pouvoirs dont vous investit l'article 21 du décret du 22 août 1854 (1).

Cette publication annuelle des listes de livres scolaires en usage sera pour vous un des meilleurs moyens d'enquête sur l'état et sur la marche de l'enseignement; et vous saurez par là, mieux peut-être que par bien des rapports, ce que pense et ce que désire le corps enseignant; ses choix mêmes vous le montreront ici ou trop lent ou trop indifférent au progrès, là trop prompt au changement; dans les premiers temps surtout, vous assisterez sans doute à des tâtonnements, à des contradictions, à des jugements témoignant l'inexpérience et le défaut de doctrine pédagogique.

Il vous appartiendra, Monsieur le Recteur, de rechercher, comme le veut le décret que je citais tout à l'heure, « les mesures propres à améliorer les méthodes », d'adresser, par exemple, au personnel placé sous vos ordres, d'après les observations que vous aura suggérées cette lecture, quelques-unes de ces circulaires rectorales qui, bien mieux que les miennes, peuvent entrer dans le vif des questions scolaires et didactiques, les traiter au point de vue spécial de la région, comparer entre eux et stimuler l'un par l'autre les départements voisins, rapprocher avec précision les méthodes suivies et les résultats obtenus, imprimer à toute

(1) «Art. 21. Le Recteur veille, par l'intermédiaire des inspecteurs d'Académie et des inspecteurs primaires, à l'exécution des règlements d'études dans toutes les écoles primaires publiques du ressort.

« Il propose au Ministre les mesures propres à améliorer les méthodes d'enseignement dans les écoles normales primaires et dans les écoles primaires publiques.

» Il lui fait annuellement un rapport sur l'état de l'instruction primaire publique et libre dans l'académie.»

une académie une direction pédagogique d'autant plus efficace qu'elle se fait sentir de plus près.

Vous voyez, par cette rapide indication, quel est votre rôle et quels services attend de vous l'Instruction publique : vous inspirez, vous guidez l'inspection et l'enseignement, vous fixez les principes à suivre, vous prévenez les écarts, et finalement, sans avoir fait inscrire ni rayer d'autorité aucun nom, vous parvenez peu à peu à faire abandonner volontairement par les intéressés les deux sortes de mauvais livres dont il faut que nos écoles se défassent : d'une part, le livre vieilli, hérissé d'abstractions et de termes techniques, celui qui faisait de la grammaire un formulaire inextricable, de la géographie une nomenclature, de l'histoire un résumé sans vie et sans patriotisme, de la lecture même, de cette lecture courante qui devrait être l'âme de la classe, un insipide exercice mécanique ; et d'autre part, le livre trop commode, où le maître trouve sa leçon toute faite, questions et réponses, devoirs et exercices, le livre qui dispense le maître d'expliquer et l'élève de comprendre, en substituant à l'imprévu de la classe parlée et vivante les recettes de l'enseignement automatique. La loi ne vous confère pas, elle ne reconnaît pas même au Ministre le droit d'interdire un livre; mais elle ne vous défend pas d'inculquer à vos subordonnés une telle connaissance et un tel amour des méthodes intelligentes, de les rendre si exigeants pour eux-mêmes, si sévères dans leurs choix, si jaloux enfin des progrès de leurs élèves, qu'ils se refusent désormais à prendre pour leurs classes d'autres instruments de travail que le meilleur et le plus parfait en chaque genre.

J'aborde maintenant les questions de détail qui m'ont été posées à propos de l'application de l'arrêté du 16 juin ; un mot d'explication suffira pour chacune d'elles.

Les conférences chargées de l'examen des livres peuvent-elles se confondre avec les conférences pédagogiques ordinaires ? — Non, puisque les membres dont se composent ces deux assemblées ne sont pas absolument les mêmes; mais l'Administration académique s'efforcera toujours de combiner les jours et heures de réunion, de façon à ne pas multiplier inutilement les déplacements,

Comment seront présidées les conférences d'examen ? — Evidemment, comme les autres, par l'inspecteur primaire ou, à son défaut, par un vice-président, qui peut être celui de la conférence ordinaire.

Quels sont les livres qui devront être examinés les premiers? — Il est naturel de commencer par ceux qui sont actuellement en usage et que les instituteurs désirent garder.

Combien convient-il d'admettre d'ouvrages similaires pour chaque matière d'enseignement? — Je suis d'avis de laisser toute latitude aux membres des conférences. Je vous prie seulement, dans les instructions que vous donnerez à MM. les Inspecteurs, de signaler le double inconvénient qu'il y aurait, d'une part à n'admettre *qu'un seul* ouvrage de chaque catégorie, d'autre part à en admettre un nombre indéfini. Mais, une fois cet avis donné, je ne m'étonnerai pas outre mesure si les premières listes dressées au cours de cette année scolaire et de la

suivante présentent un grand nombre de disparates, si elles sont ici trop étendues, là trop restreintes. Je compte sur le temps, sur la libre concurrence, sur la délibération en commun, sur les résultats de l'expérience, sur les effets de l'émulation, et aussi sur l'influence profonde qu'exerceront vos conseils, Monsieur le Recteur, pour que ces listes, d'abord un peu confuses, se coordonnent, s'équilibrent et se déchargent peu à peu, par un examen plus sévère, des ouvrages de mérite inférieur.

Qu'auront à faire les inspecteurs primaires, au sein du comité de chaque canton, et particulièrement dans le cas de propositions qu'ils jugent mauvaises?

Vous leur demanderez avant tout, Monsieur le Recteur, de provoquer la libre expression des sentiments et d'assurer la libre discussion; de ne jamais se dérober si un appel est fait à leur compétence, d'être toujours prêts à donner leur appréciation personnelle, mais de ne jamais chercher à l'imposer. Pour que l'entretien ne s'égare pas, tout ouvrage proposé devra être l'objet d'un rapport écrit. Dans le cas où quelques membres de la réunion demanderaient à s'éclairer en lisant l'ouvrage, le renvoi à une prochaine séance *sera de droit.*

Comment les instituteurs se procureront-ils les ouvrages à examiner? — On a parlé d'une vaste distribution qu'en ferait l'Administration centrale. Trop de besoins urgents réclament les deniers de l'Etat pour que nous puissions songer à une dépense si énorme, j'ajouterai si facile à éviter.

Si, par impossible, le livre à examiner ne se trouve pas dans les mains des élèves ou dans la bibliothèque d'un des instituteurs du canton, on pourra presque toujours se le procurer à la bibliothèque pédagogique et au besoin le faire circuler.

Les éditeurs, du reste, ont depuis quelques années pris l'habitude de répandre gratuitement, à un très grand nombre d'exemplaires, les ouvrages nouveaux qu'ils publient. Il conviendra même de recommander aux instituteurs de ne pas abuser de cette facilité: vous leur ferez sans peine comprendre que la charge nouvelle dont ils sont investis les oblige à une plus grande réserve; en demandant aux éditeurs un don de livres classiques, au moment de l'examen, ils sembleraient compromettre un peu l'indépendance de leur jugement, et il faut éviter jusqu'aux apparences qui donneraient prise à un tel soupçon.

Comment les livres admis devront-ils être classés? par ordre alphabétique? par canton, par arrondissement ou par département? — Je ne vois par d'inconvénient à laisser régler la question, au début surtout, par les conférences et les commissions. Je vous demanderai seulement, pour l'uniformité des relevés statistiques que j'aurai à prescrire, de m'adresser, à la fin de chaque session, un état dressé par département et dans la forme du tableau ci-contre; vous y ferez inscrire, pour chaque matière d'enseignement, par ordre alphabétique de noms d'auteur, la liste des ouvrages admis, avec les observations critiques, s'il y a lieu, de la commission départementale.

Enfin, quelle est la sanction des choix ainsi prononcés? Devra-t-on interdire à l'instant tous les livres autres que ceux qui viennent d'être

LISTE DES OUVRAGES SCOLAIRES

Admis par les conférences cantonales d'instituteurs et d'institutrices du département d.... pendant l'année scolaire 18..-18..

NOM DE L'AUTEUR	TITRE DE L'OUVRAGE	NOMBRE des CONFÉRENCES cantonales ayant admis l'ouvrage	OBSERVATIONS de la COMMISSION DÉPARTEMENTALE d'examen
SÉRIE A : INSTRUCTION MORALE ET RELIGIEUSE.			
SÉRIE B : LECTURE DES COMMENÇANTS ET LECTURE COURANTE.			
SÉRIE C : ÉCRITURE.			
SÉRIE D : LANGUE FRANÇAISE.			
SÉRIE E : ARITHMÉTIQUE, SYSTÈME MÉTRIQUE, ARITHMÉTIQUE APPLIQUÉE, GÉOMÉTRIE, ARPENTAGE, ETC.			
SÉRIE F : HISTOIRE.			
SÉRIE G : GÉOGRAPHIE.			
SÉRIE H : SCIENCES PHYSIQUES ET LEURS APPLICATIONS.			
SÉRIE I : HISTOIRE NATURELLE, HYGIÈNE.			
SÉRIE K : AGRICULTURE ET HORTICULTURE.			
SÉRIE L : DESSIN. (POUR LE CHOIX DES MÉTHODES ET DES MODÈLES DE DESSIN, ON SE CONFORMERA AUX INDICATIONS DE LA LISTE GÉNÉRALE QUE PRÉPARE L'ADMINISTRATION DES BEAUX-ARTS.)			
SÉRIE M : CHANT ET MUSIQUE.			
SÉRIE N : GYMNASTIQUE, EXERCICES MILITAIRES.			
SÉRIE O : LANGUES VIVANTES.			
SÉRIE P : OUVRAGES DIVERS.			

admis ? — Les instituteurs savent combien il importe d'éviter tout changement de livres, onéreux pour les familles ou pour les communes. Ils veilleront seulement à ce qu'à partir de la rentrée qui suivra la publication de la liste arrêtée par les commissions cantonales, c'est-à-dire par eux-mêmes, il ne soit plus introduit dans leurs classes que des ouvrages figurant sur cette liste.

Vous voudrez bien, Monsieur le Recteur, me faire connaître la situation actuelle de votre académie à ce point de vue spécial, et ultérieurement me tenir au courant des mesures que vous prendrez pour faire entrer partout dans les habitudes cette revision périodique de notre littérature scolaire par ses juges naturels.

Circulaire relative à la nomination des femmes d'instituteurs aux fonctions d'adjointes, même dans les écoles de garçons.

Monsieur le Préfet,

Dans les écoles mixtes qui comptent un certain effectif de population, il arrive souvent que l'instituteur se fait aider dans sa tâche par une personne de sa famille, à qui, sans titre officiel, il confie le soin de faire la classe aux plus jeunes enfants pour pouvoir s'occuper avec plus de fruit de l'instruction des aînés. Il a été reconnu que cette manière de procéder produirait de bons résultats : elle permet d'améliorer l'enseignement, elle facilite la fréquentation, en donnant aux familles la certitude que leurs enfants trouveront à l'école des soins pour ainsi dire maternels.

J'ai été consulté à diverses reprises sur le point de savoir si, par analogie, la femme d'un instituteur dirigeant une école spéciale de garçons pouvait légalement être nommée adjointe de son mari, dans le cas où cette école serait pourvue d'un emploi d'adjoint régulièrement créé.

Il semble, au premier abord, qu'une nomination faite dans ces conditions serait entachée d'irrégularité, en ce sens que l'emploi créé est un emploi d'adjoint et non d'adjointe ; mais cette irrégularité de pure forme ne saurait être un obstacle à la réalisation de la mesure, si elle est bonne en elle-même.

Or, il me paraît incontestable que, dans beaucoup de communes dépourvues de salle d'asile et où, par conséquent, l'école doit recevoir des enfants tout jeunes, une adjointe, qui sera la femme, ou la mère, ou la fille de l'instituteur, rendrait plus de services qu'un maître étranger souvent jeune et novice. Plus directement intéressée à la prospérité de l'école, elle apporterait à sa tâche plus de zèle et de dévouement; une femme, d'ailleurs, a toujours sur de petits enfants une action plus efficace et plus bienfaisante.

J'assimilerai donc, sans hésiter, le cas particulier dont il s'agit, celu d'une école de garçons, à ceux que je vous ai signalés dans ma circulaire du 30 octobre 1879.

Dans toute commune où l'école de garçons d'une part, l'école de filles de l'autre, sont encombrées par un très grand nombre d'élèves de moins de 7 ans, le mieux est de réunir ces tout petits enfants dans une salle spéciale, et de former, avec ce trop-plein des deux écoles, une bonne classe préparatoire, sorte d'intermédiaire entre l'asile et l'école. Cette classe enfantine sera naturellement dirigée par une femme, et je ne vois aucun inconvénient à ce qu'elle soit annexée, suivant les convenances des locaux, soit à l'école des garçons, soit à l'école des filles.

J'ai décidé, en conséquence, qu'à l'avenir vous pourrez approuver la nomination faite par l'instituteur titulaire (aux termes de l'article 34 de la loi du 15 mars 1850) d'une personne de sa famille, femme, fille, sœur ou mère, aux fonctions d'adjointe, sous les réserves et conditions ci-après :

1° L'école dirigée par l'instituteur devra être celle d'une commune où il n'existe pas de salle d'asile ;

2° La personne présentée devra être munie du brevet de capacité ou provisoirement du brevet des salles d'asile ;

3° Elle sera exclusivement chargée de la division des plus jeunes enfants.

Circulaire relative au certificat d'études primaires. — (Réglementation.)

Monsieur le Recteur,

L'institution du certificat d'études primaires élémentaires, qui existe aujourd'hui dans la plupart de nos départements, n'a jamais fait l'objet d'une réglementation spéciale. Deux circulaires, en date des 20 août et 22 décembre 1866, avaient seulement appelé l'attention des autorités académiques sur l'utilité qu'il y aurait à terminer les études primaires par un examen qui en serait, en quelque sorte, le couronnement. L'organisation de cet examen a varié, en fait, d'un département à l'autre : la nature et le nombre des épreuves, la composition des commissions, leur mode d'opération, offrent encore aujourd'hui les plus grandes différences.

Cette diversité était inévitable, et elle n'avait aucun inconvénient aussi longtemps que le certificat d'études était pour ainsi dire à l'état d'essai. Aujourd'hui que l'expérience a prononcé partout en faveur de ce modeste diplôme, qui tend à devenir la consécration ordinaire des études, il a semblé nécessaire, sinon de le soumettre à une réglementation uniforme, du moins de poser certains principes communs qui déterminent la valeur moyenne du certificat et préviennent les divergences d'appréciation par trop considérables.

Le Conseil supérieur de l'instruction publique, que j'ai saisi de la question, a pensé comme moi qu'il serait dès à présent possible d'atteindre ce but, tout en laissant une très large part à l'initiative locale et à l'action de l'administration académique. L'arrêté que je vous envoie a ce double caractère. Il fixe quelques règles très générales.

mais il laisse toute latitude pour leur application. et il autorise à l'avance les modifications, les perfectionnements, les réformes particulières que l'expérience ne manquera pas de suggérer.

Parmi les questions que le règlement a résolues, je n'en vois que deux sur lesquelles j'aie à vous donner quelques instructions. L'une concerne la composition du bureau des commissions ; l'autre tient à la nature des épreuves.

Aux termes de l'article premier, chacune des commissions cantonales nommées par vous, Monsieur le Recteur, avec un nombre de membres qui pourra varier suivant les besoins, devra choisir elle-même dans son sein son président, son vice-président et son secrétaire.

Le choix de la commission se portera sans doute le plus souvent sur l'inspecteur du ressort, dont la présence au sein des jurys sera toujours obligatoire ; on a cru néanmoins devoir laisser à la commission et à l'inspecteur lui-même la possibilité d'offrir dans certains cas, soit la présidence d'honneur, soit même la présidence effective à quelque membre éminent de la commission. Je ne doute pas que le bon esprit dont les comités d'examen ont toujours fait preuve, ne prévienne dans ces délicates questions tout froissement et tout conflit.

La seule recommandation que je vous prierai de leur adresser, Monsieur le Recteur, quant à l'élection du bureau, est celle-ci :

Il ne faudrait pas voir seulement dans ces nominations une marque de déférence ou de gratitude ; il est nécessaire que les personnes qui dirigeront ces examens y soient parfaitement exercées, qu'elles aient, je ne dirai pas la compétence, puisqu'il s'agit des notions les plus élémentaires, mais l'habitude et l'expérience pratique indispensables pour bien fixer le niveau des épreuves, pour ne le laisser ni élever ni abaisser involontairement par aucun examinateur. Tous les instituteurs le savent : c'est un art très délicat que celui d'interroger des enfants ; et rien n'est plus facile que de se tromper du tout au tout dans les jugements qu'on porte sur leur savoir, si l'on ne s'astreint pas à procéder avec beaucoup de méthode, si l'on n'est pas exercé à se défendre contre les entraînements, les hasards et les malentendus d'une si rapide appréciation.

L'autre question a trait au nombre et à la nature des épreuves dont l'examen doit ou peut se composer.

Le certificat d'études primaires élémentaires n'est pas, dans la pensée du Conseil supérieur, une sorte de diminutif du brevet de capacité, et comme un semi-diplôme à l'usage de quelques jeunes gens d'élite se préparant à la carrière de l'enseignement. Il est destiné à devenir très général, à être recherché et obtenu par tout élève qui aura fait de sept à quatorze ans des études primaires régulières et complètes. Dans un temps qui n'est pas éloigné, je l'espère, à chaque enfant qui se présentera en apprentissage, le patron demandera son certificat d'études comme la garantie ordinaire d'une intelligence et d'une instruction moyennes.

Si tel doit être l'avenir du certificat d'études élémentaires, il y aurait inconvénient soit à multiplier le nombre des épreuves soit à les rendre trop difficiles. Il importe que ce titre puisse être acquis sans autre préparation que celle de l'école ; par conséquent, il ne doit pas dépasser

le niveau des études réellement et quotidiennement faites par la division supérieure de l'école primaire. Dans tous les cas, il ne peut comprendre comme obligatoires que les matières enseignées en commun, à titre obligatoire, dans l'école elle-même. Le dessin, par exemple, n'est pas encore enseigné régulièrement dans toutes nos écoles ; il serait donc injuste de l'exiger de tous les candidats; mais il y a tout avantage à mettre cette épreuve au rang des autres dans les villes où l'enseignement du dessin est organisé et fait partie des cours ordinaires de l'école communale.

C'est dans cet esprit que le Conseil supérieur a réduit le plus possible le nombre des épreuves écrites et orales. Il n'a pas voulu y admettre d'autres matières que celles qui font partie du programme obligatoire d'après les lois de 1850 et de 1867; encore a-t-il jugé à propos de mettre à part la première de ces matières, l'instruction religieuse; en effet, la consécration qui pourrait être donnée à l'enseignement de l'histoire sainte et du catéchisme par un diplôme purement scolaire serait illusoire, puisque le véritable et le seul certificat valable en cette matière est délivré par l'autorité religieuse, qui juge souverainement les catéchumènes. Aux yeux des familles comme aux yeux du clergé, le certificat d'études ne peut tenir lieu de certificat de première communion; l'usage a d'avance fixé à ces deux titres si indépendants l'un de l'autre leur valeur et leur caractère absolument distincts; il n'y a aucune raison de modifier cette situation.

On vous demandera peut-être, Monsieur le Recteur, les intentions de l'administration, quant à l'établissement d'un certificat d'études primaires supérieures. La question ne me paraît pas mûre encore pour une solution immédiate.

Sans apporter aucune entrave aux essais qui se font ou qui pourraient se faire sur quelque point du territoire, en vue de constituer ce second degré d'examen, je ne crois pas qu'il soit prudent de généraliser l'institution avant que l'enseignement primaire supérieur lui-même ait une constitution définitive, que ses programmes soient tracés, ses cadres arrêtés et ses limites bien définies.

A cet égard, comme pour toutes les questions d'interprétation et d'application du règlement, je ne saurais trop vous le redire, Monsieur le Recteur, je compte absolument sur votre expérience des choses de l'enseignement et j'ai l'entière confiance qu'en vous rapprochant le plus possible, dans la pratique, des prescriptions qui ont fait l'objet de mon arrêté du 16 juin, vous saurez contribuer à rendre encore plus florissante et plus fructueuse pour votre académie une institution dont l'éloge n'est plus à faire.

Examen du brevet de capacité.

Nous extrayons d'un tableau dressé par l'administration et comprenant le nombre des brevets obtenus par les élèves-maîtres des écoles normales primaires qui ont été présentés aux examens du brevet de

capacité (2e session, juillet 1880), les noms des écoles normales qui ont obtenu un succès complet.

DÉPARTEMENTS	VILLES	ÉLÈVES de 2e année			ÉLÈVES de 3e année		
		à l'école normale	présentés au brevet simple	admis au brevet simple	à l'école normale	présentés au brevet simple	admis au brevet simple
Aveyron	Rodez	7	7	7	7	7	7
Charente-Inférieure	Lagord	14	14	14	14	14	14
Doubs	Besançon	15	15	15	13	13	13
Loir-et-Cher	Blois	13	13	13	14	14	14
Lozère	Mende	6	6	6	7	7	7
Meurthe-et-Moselle	Nancy	17	17	17	23	23	23
Meuse	Commercy	12	12	12	21	21	21
Nièvre	Varzy	19	19	19	17	17	17
Nord	Douai	37	37	37	38	38	38
Orne	Alençon	16	16	16	12	12	12
Pyrénées-Orientales	Perpignan	12	12	12	9	9	9
Tarn-et-Garonne	Montauban	16	16	16	17	17	17
Var	Draguignan	4	4	4	11	11	11
Vaucluse	Avignon	9	9	9	9	9	9
Vienne (Haute-)	Limoges	12	12	12	12	12	12
Vosges	Mirecourt	11	11	11	15	15	15

Extrait de la circulaire relative aux mutations dans le personnel des instituteurs.

20 septembre 1880.

Monsieur le Préfet,

. . . .

Tout instituteur est dans l'obligation d'obtenir un *exeat* avant de quitter son poste, et cette prescription me semble suffisante pour éviter le renouvellement des abus qui me sont signalés.

Je vous prie, en conséquence, Monsieur le Préfet, de ne procéder à l'avenir à aucune nomination d'instituteur provenant d'un autre département, sans vous assurer que ces maîtres sont pourvus d'une lettre d'*exeat* délivrée par le préfet de ce département.

. . . .

J'ajouterai que, comme sanction à ces instructions que vous voudrez bien porter à la connaissance des intéressés, tout maître qui abandonne-

rait son poste sans *exeat* s'exposerait aux peines disciplinaires prévues par l'article 30 de la loi du 15 mars 1850.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Circulaire sur la liquidation du traitement des instituteurs en cas de mutation.

20 septembre 1880.

Monsieur le Préfet,

La circulaire du 22 décembre 1876 a fixé le délai à accorder aux instituteurs et institutrices ayant changé de résidence, pour le remboursement, par voie de précompte sur leur traitement, des sommes que la liquidation définitive constate leur avoir été payées en sus des émoluments légaux. Ce remboursement a lieu en une seule fois pour les sommes inférieures à 50 francs et, pour les sommes plus élevées, en autant de fois qu'il y a de 50 francs ou de fractions de 50 francs.

J'ai reconnu, avec M. le Ministre des finances, qu'il est parfois difficile, sinon impossible, aux comptables, de suivre d'une manière efficace la rentrée des sommes supérieures à 50 francs à reverser par les instituteurs ou institutrices dans le cas où l'on ajourne leur libération à une époque trop éloignée.

Il a été arrêté, par suite, de concert entre les deux départements des finances et de l'instruction publique, qu'à l'avenir l'administration limitera à quatre ou cinq mois le délai dans lequel les reversements de cette nature devront être effectués. Je me suis réservé toutefois d'accorder exceptionnellement, sur votre avis, une prorogation de délai aux intéressés qui en feraient la demande et qui me paraîtraient avoir des droits à cette faveur.

Vous voudrez bien, en ce qui vous concerne, assurer l'exécution de cette décision.

Recevez, Monsieur le Préfet, etc.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Ecole normale du Caire.

Par arrêté du 15 septembre 1880, M. le Ministre a accordé un congé à MM. Mougel, directeur de l'école normale de Vesoul; Bernard et Montureux, maîtres-adjoints dans cet établissement, et les a autorisés à accepter les fonctions de directeur et de professeurs à l'école normale du Caire.

Commission de l'enseignement primaire supérieur.

Il est institué une commission chargée d'étudier les questions relatives à l'organisation de l'enseignement primaire supérieur. Cette commis-

sion se compose de : MM. Gréard, *président* ; Buisson, *vice-président* ; Desprez, Focillon, Hippeau, Marguerin, Pécaut, Puiseux ; Boniface, chef du premier bureau de la direction de l'enseignement primaire ; Stanislas Lebourgeois, chef du 4e bureau de la direction de l'enseignement primaire, *secrétaires*.

Diplômes de maître de gymnastique.

25 août 1880. — Arrêté du Ministre de l'instruction publique confé- le diplôme de maître de gymnastique à 130 aspirants et à 116 aspirantes audit diplôme.

INFORMATIONS, NOUVELLES ET FAITS SCOLAIRES

Les emplois suivants sont vacants à l'école des enfants de troupe de Rambouillet :

	Traitement.		
	1re classe	2e classe	3e classe
4 professeurs maîtres de classe. . . Fr.	2,800	2,500	2,200
4 instituteurs.	2,400	2,100	1,800
1 professeur d'allemand	2,800	2,500	2,200
1 professeur de dessin	2,800	2,500	2,200

Les candidats à ces fonctions pourvus du brevet complet qui désireraient poser leur candidature à ces emplois, devront adresser leur demande, par l'intermédiaire de MM. les Préfets, à M. le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, qui transmettra ultérieurement ses propositions à M. le Ministre de la guerre.

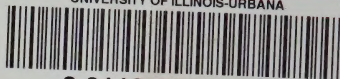
Les demandes devront être parvenues au ministère de l'instruction publique le 8 octobre prochain, au plus tard.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 22980 0.

TABLE DU FEUILLETON

ACTES OFFICIELS — CIRCULAIRES — TRAVAUX PARLEMENTAIRES, ETC.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie,
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 26006-0.


UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
3 0112 119985148